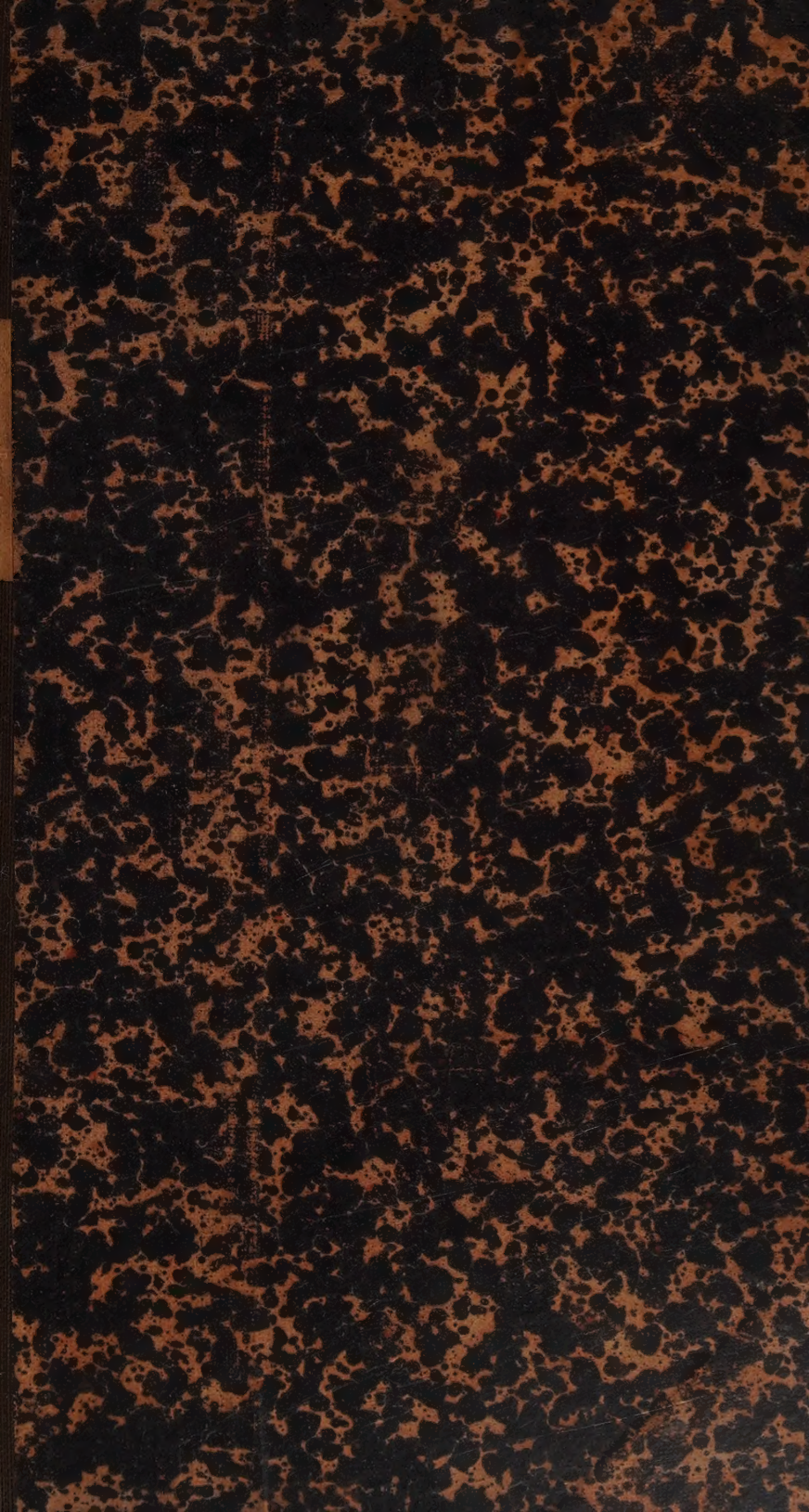
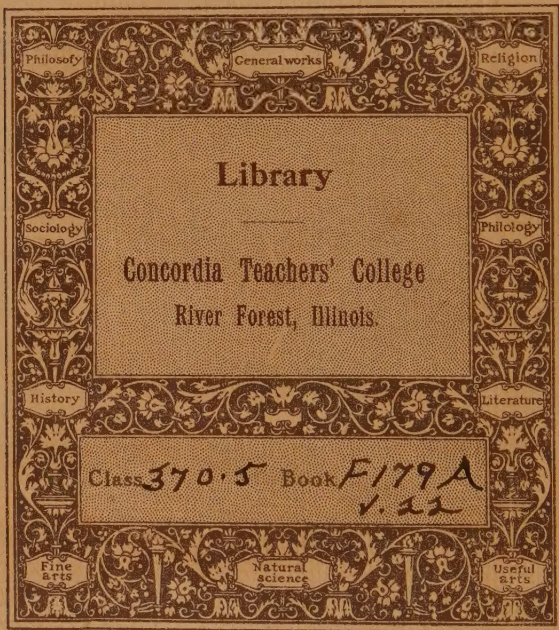




370.5
I65A
V. 22



4150

$\text{BaSO}_4 + \text{H}_2\text{O}$ (Plaster of Paris)

Page 120.

Aus der Schule — für die Schule.

Herausgegeben

von

H. D r g a n g.

Zweiundzwanzigster Jahrgang
1910.



Leipzig.

Verlag der Dürschschen Buchhandlung.

Library

Concordia Teachers College



Inhaltsverzeichnis.

I. Pädagogische Aufsätze.

Philosophie.

	Seite
Weigand, Zum Studium der Philosophie	363
Bergiebel, Die philosophischen Lehrgebäude seit Kant	289
— Fichte	413. 451

Pädagogik.

Amrheim, Unsere Schule auf der Weltausstellung in Brüssel	355
Dittmar, Wie kann die Schule auch außerhalb der Schulzeit erziehllich auf die Kinder einwirken?	461. 481
Eichholz, Vernerschule, Erziehungsschule, Arbeitsschule	497
Ehlers, Unterrichtsstunden im Freien	60
Franko, Die Frage im Lichte der Aussageforschung	435
Lankamm, Der Kinder Sammelkult	318
— Über Ausstellungen im Schulgebäude	467
Plüschke, Die letzte Spalte der Absentenliste	110
Schittkowsky, Wie und wodurch wird der Lehrer zu einem rechten Vorbild für seine Schüler?	546
Schulze, Das Institut des Leipziger Lehrervereins	114
Schwachow, Ein Wort zur Fortbildung des Lehrers	415
Tränkner, Kann man zur Sittlichkeit erziehen?	97. 153
Verleger, Gedanken aus der Schule für die Schule	304

Religion.

Dittmar, H., Ist das Christentum der Bergpredigt auch das des Paulus?	529
Just, Wie ist in der Schule das Leben Jesu historisch-pragmatisch dar- zustellen und zu behandeln	395
Fröhlich, Geschichtsquellen für Leben und Wirken Jesu	338. 385
Rother, Vorgesichte der Katechismen Luthers	1
— Die Entstehung der evangelischen Gottesdienste und ihrer Kirchenmusik zur Zeit Luthers	241
Vordemfelde, Katechismus und Gesangbuch	145

Geschichte.

? Lebensvoller Geschichtsunterricht	196
* * * Lebensvoller Geschichtsunterricht	17

Deutsch.

Jordan, Über die Entwicklung des Schrifttums	201
S. Ein Wort über Steilschrift	162

	Seite
S. Schundliteratur	542
Verleger, Die Ergebnisse der Sprachwissenschaft in ihrem Einfluß auf die Geschichtsdarstellung und in ihrer Bedeutung für die Schule	49

Erdkunde.

Kellner, Aufgabe und Stellung der Heimatkunde im Unterrichte der Volkschule	3. 55
Lh. Die Heimat im Mittelpunkt des Unterrichts	306

Schulgesundheitspflege.

Hanauer, Kleine Beiträge aus der Gesundheitspflege in der Schule . .	105
Hork, Erwägungen und praktische Erfahrungen bezüglich der Schul- arztfrage	249. 347
Maxdorf, Winterwanderungen	167

II. Lehrbeispiele und Unterrichtsstoff.

Religion.

Fröhlich, Lebensvoller Religionsunterricht	566
--	-----

Deutsch.

Fröhlich, Rotwelsch	74
Nohl, Etwas aus der Sazlehre	264

Naturwissenschaften.

Günther, Die Verarbeitung des Bernsteins	212
Kiedbusch, Ein Blick auf die Gipsindustrie des Südhargzes	120

Erdkunde.

Lehn, Macht den Kindern die Augen auf	352
Petri, Der Rheingau	560
Schnaß, Der Handel als Kulturträger	253
Wedekind, Deutschlands Weltstellung	261

Rechnen.

Karnag, Der Divisionsanfang	159
---------------------------------------	-----

Turnen.

Bremer, Springen	509
----------------------------	-----

Kunst.

Hansen, Sonntagsstille. Eine Bildbetrachtung in der Fortbildungsschule	25
--	----

III. Blüten und Früchte.

Armin, A. v., Laune	264
Goethe, W., Geh' auf Reisen	167
Heyse, P., Zum neuen Schuljahr	3
Jahn, Fr., Die Schule	318

	Seite
Rühnemann, E., Quellen patriotischer Kraft	120
Lessing, G. E., Religiöse Speculationen	212
Luther, M., Gewissensfreiheit	337
Polack, Fr., Zur Stoffüberlast	481
Schiller, Fr., Ernst	435
Schneidewein, M., Komm, heiliger Geist, Herre Gott!	74
Seyfert, R., Sittliches Fühlen und Handeln	529
Wilhelm II., Mannespflichten	385

IV. Feuilleton.

Pädagogische Bildnisse.

Karl Bages	30
Karl August Böhm	419
Ludwig Sobolewsky	579
Karl Solban	267

Dichter im deutschen Schulhause.

Wilhelm Müller-Rüdersdorf	79
Felix Nabor	321
Jeanne Berta Semmig	469
Richard Wenz	125

Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

J. A. Gontscharow, Eine alltägliche Geschichte	368
J. Lauff, Revelaer	516
R. Wenz, Heinrich Mittler	175
E. Bahn, Lukas Hochstraßers Haus	222

V. Zur Zeitgeschichte.

Amerikanische Schulmänner über deutsche Schulen 227. — Gemeinsame Erziehung in Amerika 80. — General von Bernhardi als Ankläger der Volksschule 517. — Bayerische Volksschulstatistik 34. — Bahr'scher Episkopat und Lehrerverein 572. — Bildungs- und Unterrichtsanstalten Bayerns im Jahre 1909 421. — Pädagogische Bestrebungen in München 177, 518. — Sachaufsicht 372. — Ferienkurse in Marburg 129. — Berliner Ferienkurse 228. — Gehaltsverhältnisse in den deutschen Staaten 129. — Die menschliche Gesellschaft als Erziehungsgemeinde 178. — Die Hauschwester 128. — Die Tätigkeit des Berliner Jugendgerichts 178. — Jugendgerichtshöfe in Preußen und Bayern 373. — Jugendfürsorge in Preußen 572. — Beschäftigung jugendlicher Arbeiter 374. — Internationaler Kinder Austausch 179. — Der 2. internationale Volksschulkongress 228. — Deutsches Kunstgewerbe in französischer Beleuchtung 226. — Karl May als Erzieher 128. — Königin Luise's Gedenktag 224. — Höhere Schulen in Preußen 34. — Gesetzliche Regelung des preußischen Mittelschulwesens 32. — Berechtigungen der neuen Mittelschulen in Preußen 272. — Die Mädchenschulreform 226. — Aus der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses 180. — Frequenz

der preußischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten 518. — Der preußische Unterrichtsminister über Lehrerbildungsfragen 471. — Ein Reichsschulmuseum 422. — Koch- und Haushaltungsunterricht in Sachsen 273. — Die Mädchenfortbildungsschule in Sachsen 323. — Staatsbürgerlicher Unterricht in den höheren Schulen Sachsens 81. — Streit um den Religionsunterricht in Sachsen 571. — Soziales Fühlen in allen Kreisen 421. — Behandlung der Schulverfäumnisse 369. — Der Allgemeine deutsche Sprachverein 274. — Staatshilfe und Selbsthilfe beim Turnunterricht 323. — Reform der Sprachgesetzgebung 271, 323. — Tuberkulöse und skrophulöse Schulkinder 273. — Universität und Pädagogik 33. — Tagung des Zentralausschusses der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung 180. — Akademisch und seminarisch gebildete Lehrer 472. — Lehrer als Geschworene 472. — Der Lehrer im öffentlichen Leben 80. — Regelung der Lehrergehälter in Preußen 270. — Warnung vor dem Zeichenlehrerberuf 274. — Direktoren und Hauptlehrer 225. — Lehrerinnen als Schulleiter 225. — Die Verehelichung der Lehrerin 373. — Das neue Arbeitsprogramm des deutschen Lehrervereins 423. — Statistische Zentralstelle des deutschen Lehrervereins 370. — Der Straßburger Lehrertag 127, 177.

VI. Personalien.

Johannes Dürer † 337. — R. Eckhardt 576. — H. Jrgang † 480. — Gedächtnisrede am Sarge des Direktors H. Jrgang 433. — Johannes Ver 423.

VII. Pädagogische Mitteilungen.

Pädagogik:

Die Schule, eine ästhetische Erziehungsanstalt 182. — Arbeitsschule 423. — Die Arbeitsschule 82. — Lernschule oder Arbeitsschule 325. — Psychologie und Erziehung der Ausfage 83. — Bedeutung der Autorität 276. — Der Prozeß der Begriffsbildung 325. — Die geistige Bildungsfähigkeit im Laufe des Schularbeitstages 520. — Schwierigkeit der Bildung sittlicher Charaktere 275. — Grundzüge einer zeitgemäßen Didaktik 374. — Pädagogische Energetik 37. — Ist das Erziehungsziel wandelbar? 424. — Die experimentelle Pädagogik eine Gefahr 230. — Kritik der didaktischen Experimente 375. — Das Fragespiel in der Schule und sein Erfolg 182. — Bedeutung der Wirkung von Suggestivfragen 229. — Friedensbewegung und Schule 272. — Fortbildungsschule und Volksschule 276. — Analyse des kindlichen Gedankenkreises 324. — Feststellung der Gegebenheit des Kindes 324. — Zur Reform der Grundklasse 519. — Zum ersten Schuljahre 83. — Einordnung der Handfertigkeit in den Unterrichtsgang 425. — Hauswirtschaftlicher Unterricht in Mädchenschulen 425. — Hilfschulen für das Land 276. — Irrwege in der Erziehung 182. — Fürsorge für Jugendliche und Reform des Strafrechts 38. — Erziehung zum Kunstgenuß 325. — Kultur der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit 35. — Zur Lehrplanrevision der Münchener Volksschulen 231. — Die Bestrebungen Kerschensteiners 231. — Lehrerschaft und soziale Frage 83. — Moderne Kultur und Schule 424. — Mütterabend 38. — Die Nationalbühne als Volks- und Reichssache 36. — Neues Leben 181. — Von Persönlichkeit und ihrer Erziehung 275. — Die Phantasie des Schulkindes 374. — Vorschlag für die Reisezeit 84. — Wie weit geht das Recht des Kindes? 473. — Schulaus-

stellungen 231. — Schulreform und Schulfreiheit 37. — Der Bund für Schulreform 36. — Verhältnis zwischen Schul- und Hausarbeit 473. — Schüler- vorstellungen 35. — Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler 229. — Erziehung zu selbständigen Leistungen 82. — Von der falschen und der echten Simultanschule 130. — Staatsbürgerliche Erziehung 424. — Staatsbürgerlicher Unterricht 276. — Erziehung zum deutschen Staatsbürger 231. — Unterrichtserfolge in Groß-Berlin 131. — Die Veranschaulichung auf Abwegen 325. — Gefahren des akademischen Weibtums 37. — Wirklichkeit und volkstümliche Meinung in der Pädagogik 274. — Zur pädagogischen Entwicklung der letzten 25 Jahre 84. — John Milton als Erzieher 83. — Die religionsphilosophischen Hauptprobleme bei Pestalozzi 473. — Der unbekannte Pestalozzi 181.

Religion.

Die Bibel — Gottes Wort 82. — Försters moralpädagogische Ansichten 130. — Religion oder Dogma 82. — Religionsunterricht 424. — Was ist lehrbar? 230. — Behandlung des Lebens Jesu 229.

Deutsch.

Der Aufsatzunterricht 521. — Der freie Aufsatz im vierten Schuljahre 276. — Kinderdeutsch 573. — Zur Beurteilung von Jugendschriften 131. — Tachistoskopische Versuche im Dienste der Psychologie des Lesens 83. — Los vom Lesebuch! 326. — Wie fördert die Schule die Sprachfähigkeit der Kinder 35. — Wider die Worttheorie 378.

Realien.

Neue Bahnen im erdkundlichen Unterricht 131. — Frauen im Geschichtsunterricht 231. — Geschichte und Sprache 573. — Das biologische Prinzip im naturg. Unterricht 230. — Das biologische Experiment 520. — Systematik und Stoffanordnung im biologischen Unterricht 521. — Chemie in der Volksschule 231.

Rechnen.

Stellung der Aufgabenhefte im Rechenunterricht 131. — Das Wesen der Zahl 375. — Wie, meine Kleinen rechnen 183.

Turnen.

Neue Bahnen im Turnunterricht 519. — Ausgestaltung volkstümlicher Übungen und Spiele im Schulturnen zu Wettkämpfen 183.

VIII. Sprachhefte.

In der Person 39. — Das Ende des „denaturierten“ Spiritus 85. — Der Gassenhauer 132. — führen 183. — Hypothesen, Touristen u. a. 183. — Seminarifer 233. — als auch 277. — Wurst und wursteln 326. — alle sein 375. — seitens 376. — Talent 426. — Wahnsinn 473. — Folget ihrem Beispiel 521.

IX. Büchertisch.

Philosophie.

Bader, Augentäuschungen 135. — Eucken, Einführung in eine Philosophie des Geisteslebens 184. — Gaupp, Psychologie des Kindes 377. — Hamann, Der menschliche Geist 235. — Hemprich, Otto Flügels Leben und Schriften 234.

— Jänemann, Kantiana 184. — Lüttgenau, Shakespeare als Philosoph 575.
 — Marden, Wille und Erfolg 134. — Marden, Frohsinn eine Lebenskraft 381. — Nagel, Die Welt als Arbeit 135. — Raaf de, Die Elemente der Psychologie 42. — Raufsch, Elemente der Philosophie 427. — Sachs, Hunger nach Rosen 381. — Volkmann, Die materialist. Epoche des 19. Jahrhunderts 279.

Pädagogik.

Baß, Wege zur künstl. Erziehung 475. — Blauert, Kinderfest 427. — Budde, Wandlung des Bildungsideals 133. — Cüppersz, Deutsche Elternzeitschrift 90. — Dham, Aus der Mappe eines Schulaufsichtsbeamten 328. — Dietrich, Der Lehrplan der Volksschule als Organismus 41. — Domitrovich, Entwicklung der Schulbank 281. — Eisenhaus, Charakterbildung 328. — Fechner, Münchner Volks- und Fortbildungsschule 380. — Flatt, Der Unterricht im Freien auf der höheren Schulstufe 41. — Gansberg, Schaffensfreude 185. — Gansberg, Plaudersunden 185. — Gaudig, Didaktische Kezereien 235. — Gleichen-Rußwurm, Bildungsfragen 236. — Gombel, Volkstum, Kultur und Volksbildung 134. — Gurlitt, Pflege des Heimatssinnes 135. — Heinemann, Die einklassige Volksschule 281. — Haeje, Sammlung päd. Vorträge 235. — W. Henz, Leitfaden der gesamten Heilpädagogik 235. — Hughes, Mißgriffe beim Unterricht 475. — Jetter, Ufers Vorschule der Herbartischen Pädagogik 279. — Jtschner, Unterrichtslehre 329. — Kohn, Das volkstüml. Vortragswesen 380. — Kündel, Das 1. Schuljahr 142. — Liebrecht, Das Buch der Frau 382. — Lindsey, Aufgabe des Jugendgerichts 381. — Lorenz, Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung 476. — Meßmer, Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik 233. 428. — Meyer, Lehrerbildung 330. — Michel, Zeugnisfähigkeit der Kinder 381. — Ostwald, Wider das Schulleid 330. — Otto, Ratschläge für den häuslichen Unterricht 135. — Peterzen, Die öffentliche Fürsorge für die sittl. gef. Jugend 381. — Richter, Entwicklung des kunstterzieherischen Gedankens 279. — Rein, Das 8. Schuljahr 330. — Reiniger, Pädagogische Aufsätze 280. — Röhl, Befoldung, Pension und Hinterbl.-Versorg. der pr. Lehrer 381. — Rößger u. Scheffer, Der heilige Garten 476. — Saaker-John, Das 2. u. 3. Schuljahr 278. — Scherer, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung 134. — Schoenigen, Natur und Schule in den Ver. Staaten 135. — Seidel, Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule 134. — Traub, Praktisches zur Kindererziehung 329. — Walsemann, Grundzüge der Pädagogik 280. — Walsemann, Päd. Quellschriften 281. — Weller, Die kindlichen Spiele 281. — Wernecke, Die Praxis der Elementarklasse 142. — Wiener Päd. Jahrbuch 380. — Wild, Die körperliche Mißhandlung von Kindern 279. — Zillig, Grundfragen zum Lehrplan 278. — Denkschrift des XV. deutschen Ev. Schulkongresses 41. — Verhandl. des 1. deutschen Jugendgerichtstages 330. — Fest-Reden 381. — Friedrich, Die Pädagogik J. F. Flattigs 234. — Rehrbach u. Flügel, Herbarts sämtliche Werke 42. — Ratorp, Pestalozzi 185. — Osterheld, B. H. Blasche 328. — Richter, Justus Möser 329. — Scholz, Prof. Wilhelm Rein 235. — Schreck, Rochow 330. — Voigt, Das Erziehungsideal in Fichtes Reden 281. — Wienstein, Dörpfeld 329.

Religion.

Ambrassat, Luthers kl. Katechismus 377. — Arendt, Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts 40. — Arzt, Mängel des gegenw. Religionsunterrichts 86. — Bäßler, Kirchengeschichte 427. — Beth, Entwicklungsgedanke und Christentum 326. — Böhmer, Das Neue Testament 426. — Böhmer, Grundsätze für eine wirkliche Verdeutschung der heil. Schrift 534. — Brammer, Handr.z. Katechismusunterricht 377. — Evers, Bibl. Geschichte 476. — Falcke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht III 39. — Geffken, Aus der Werdezeit des Christentums 427. — Haase, Tägliche Schulanachtsbuch 278. — Hahne, Präparationen für den Katechismusunterricht II. 40. — Kettel, Die alttestamentl. Wissenschaft 327. — Maurenbrecher, Von Nazareth nach Golgatha 133. — Meinhold, Sabbat und Sonntag 133. — Melzer, Paulus 277. — Niebergall, Die evangelische Kirche und ihre Reformen 39. — Panst, Zur Religion 327. — Reiniger, Kirchengesch. Lesebuch 377. — Reiniger, Präparationen für den kirchengesch. Unterricht 86. — Rothstein, Leitsaden zum Unterricht im Alten Testament 133. — Rothstein, Lesebuch zum Unterr. im Alten Testam. 327. — Schwaner, Vom Gottsuchen der Völker 40. — Steinbruch, Reform des Religionsunterrichts 377. — Thiele, Augsburg. Konfession 376. — Thieme, Die Theologie der Heilstatfachen und das Evangelium Jesu 134. — Töwe, Leitsaden der Kirchengeschichte für höhere Schulen 133. — Thrandorf, Kirchengesch. Lesebuch 427. — Thrandorf, Zur Methodik des Religionsunterrichts 427. — Traub, Gott und Welt 85. — Urban, Gottes Segen in der Natur 189. — Vischer, Paulus und sein Werk 278. — Wulff, Evang. Glaubens- und Sittenlehre 184. — Bibl. Geschichte und Kirchenlied 328.

Deutsch.

Bäumer, Goethes Freundinnen 574. — Barmann, Fiöel 331. — Barmann, Schule des Rechtschreibunterrichts 44. — Bartsch, Beiträge zum ersten Anschauungsunterricht 86. — Behling, Praktisches Sprachbuch 88. — Brünings, Die Frau in Ibhens Dramen 576. — Dorenwell, Der deutsche Aufsatz 45. — Fehner, Schreibunterricht 575. — Frenzel, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts 44. — Gaehde, Das Theater 44. — Gänger, Deutsche Dichtung 478. — Haym, Sprachreinheit und Sprachreinigung 185. — Heinemann, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht 142. — Helling, Unwichtiges und Wichtiges aus der Sprachlehre 43. — Herold, Moderne Literatur und Schule 475. — Heß, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren 142. — Hotop, Lehrbuch der deutschen Literatur 477. — Kaulkeit, Lehrerheft zu den Orthographie-Grammatikblättern 88. — Kuene und Evers, Die deutschen Klassiker 475. — Kühn, Poesie im ersten Schuljahr 331. — Kühner, Heilung des Stotterns 428. — Lehmannsick, Das Prinzip des Selbstfindens 236. — Leistert, Geschäftsformulare 142. — Löhr, Der Geschäftsaufsatz 141. — Löwe, Präparationen für den Deutschunterricht I. 185. — Lange, Methodisches Handbuch für den grammatischen Unterricht 136. — Lange, Wider die Wortbildtheorie im Rechtschreibunterricht 136. — Lauffer, Der Briefstil 142. — Maetschke, Selbstdiktierer für stille Beschäftigung 136. — Mavers, Aufsätze 574. — Meyer, Deutsche Sprach-

übungen 45. — Michel, Sprachübungen 379. — Nießen, Gedichtserläuterungen 87. — Otto, Kindesmundart 44. — Peterßen, Kinder aus Nordschleswig (Fr. Auff.) 135. — Quade und Donat, Der Aufsatz als Ergebnis des Unterrichts 45. — Sanders, Handwörterbuch der deutschen Sprache 136. — Schubert, Der sprachtechnische Unterricht 136. — Sprengel, Die Notlage des deutschen Unterrichts 133. — Steeger=Wohlrabe, Fibel 379. — Stohn, Lehrbuch der deutschen Literatur 43. — Tschache, Material zu deutschen Aufsätzen 185. — Wahnelt, Kindersprache und Altersmundarten 136. — Weigand, Deutsches Wörterbuch 236. 378. — Wiesniewski, Der Lehrer im schriftlichen Verkehr 381. — Wilke, Sprachhefte für Volksschulen 44. — Zurbousen, Literaturkunde 42. — Wörterbuch der Rechtschreibung 87. — Richtig schreiben 331. — 950 Aufsätze und Aufsatzthemen 142. — Niederdeutsche Fibel 379. — Böhling, Napoleon Drama 523. — Burmester, Vom Garten Eden 477. — Jakobi, Arnims Werke 283. — Mirjam, Mädchen von Heilbronn 331. — Schiller, Mein Begleiter 381. — Steuding, Goethes Werke 43. — Thoma, Der Sternensohn 332. — Weinheimer, Zwei Schwestern 282. — Eigenbrodt, Heimatbüchlein 331. — Frommel, Volkschriften 238. — Hertel, Kinder und wunderliche Leute 282. — Riese, Was Michael Schneidewind als Junge erlebte 91. — Lauff, Der Tucher von Köln 91. — Löns, Was da kreucht und fleucht 237. — Oßwald, Mein Tierbilderbuch 475. — Reinheimer, Aus des Tannenwaldes Kinderstube 46. — Tanner, Von Königsfindern und andern Märchen 137. — Deutsche Jugend 239.

Erdkunde.

Becker, Das Tertiärgebirge zwischen Staßfurt und Egeln 283. — Böhmer, Palästina 477. — Ehlers, An indischen Fürstenhöfen 283. — Ehrhardt, Die Methode des modernen erdk. Unt. 89. — Fick, Erdkunde 283. — Geißbeck, Zeitfaden der math. und physik. Geographie 46. — Günther, Mechanik des Weltalls 90. — Haase, Die Erdkunde 139. — Hell, Die Kultur der Araber 186. — Meyer=Markan, Sprachliche Heimatkunde 43. — Pazig, Mundartliches aus dem nied. Erzgebirge 186. — Pohle, Landeskunde von Sachsen 428. — Scheiner, Astrophysik 525. — Schillings, Mit Blicklicht und Büchse 429. — Schneiders Typenatlas 284. — Schulze=Gaevernitz, England und Deutschland 477. — Stüger, Deutsche Staatskunde 474. — Umlauft, Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik 89. — Weidemüller, Landeskunde des Königr. Sachsens 90. — Wüller, Die deutschen Kolonien 89.

Naturkunde.

Anders, Lehrbuch der allgemeinen Botanik 46. — Baade, Gesteinskunde und Erdgeschichte 89. — Becker, Die adenoiden Vegetationen in der Nasenrachenhöhle 190. — v. Beust, Grundlagen zur Belehrung der Schuljugend über die Fortpflanzung des Lebens 189. — Boek, Bau, Leben und Pflege des menschl. Körpers 429. — Buekers, Die Abstammungslehre 284. — Busemann, Pflanzengeographie 188. — Conrad, Präparationen f. d. Physik. II. 137. — Drigalski, Der Mensch in seinen Beziehungen zur Außenwelt 140. — Fuß, Physik 334. — Gansberg, Aus der Urgeschichte des Menschen 42. — Gotthan, Die Entwicklung der Pflanzenwelt 236. — Hartmann, Grundregeln der Gesundheitspflege 190. — Ferdinand Hirtz Neues Realienbuch 238. — Hollen-

berg, Naturlehre 526. — Jäger, Der menschliche Körper 429. — Jansch, Die Physik in der Volksschule 138. — John, Schulchemie 188. — Kankleit, Ein Mahnwort 476. — Kienig-Verloff, Monatschrift für den element. naturw. Unt. 139. — Kotte, Reform des naturw. Unterr. 525. — Lay, Methodik des naturg. Unt. 237. — Menzer, Der menschl. Organismus 525. — Meyer, Naturlehre 284. — Müller, Wege zur körp. u. geist. Wiedergeburt 334. — Neresheimer, Der Tierkörper 429. — Niemann u. Wurthe, Präpar. f. d. naturgesch. Unt. 91. — Nießen, Unterr. in der Naturlehre 333. — Ostwald, Einführung in die Chemie 138. — Pieper, Zur Methodik des biolog. Unt. 237. — Reiz, Mikrokosmos 90. — Rosenthal, Volkskrankheiten 429. — Schaaf, E. G. Calvers Käferbuch 46. — Schmid, Die Projektion photographischer Aufnahmen 92. — Schmidt, Der biologische Schulgarten 189. — Schoenigen, Aus der Natur 237. — Schütze, Die Kraftmaschinen 137. — Timm, Niedere Pflanzen 526. — Weinstein, Entstehung der Welt 428. — Wilfer, Bedeutung und Stellung der Alkoholfrage 135. — Wurm, Waldgeheimnisse 139.

Geschichte.

Arndt, Wanderungen u. Wandlungen 283. — Berndt, Präpar. f. d. Geschichtsu. 522. — Beyer, Lesebuch zur deutschen Geschichte 474. — Birt, Kulturgeschichte Roms 187. — Diele, Das alte Rom 186. — Egelhaaf, Bismarcks Sturz 45. — Engert, Die Sünden der Päpste 475. — Fischer, Deutsche Altertumskunde 45. — Folz, Luthers Persönlichkeit 234. — Geyer, Sagen u. histor. Erzählungen 522. — Kemrich, Die deutschen Kaiser 523. — Mittenzwey, Bürgerkunde 45. — Neubauer, Geschichtl. Lehrbuch 523. — Rein, Wilhelm II. 522. — Rösch, Lehrbuch für den Unt. i. d. deutschen Geschichte 186. — Roesse, Gesellschaftskunde 187. — Schmieder, Lektüre zur Geschichte des 19. Jahrh. 186. — Spielmann, Geschichtsunterricht 333. — Tecklenburg u. Dagesförde, Geschichte der Prov. Hannover 186. — Wohlrabe, Königin-Luise-Büchlein. 46. — Wolff u. Macgatter, Deutsche Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart 186.

Rechnen und Geometrie.

Bieler, Angesezte Gleichungen 188. — Harnis u. Kallius, Rechenbuch für Gymnasien 188. — Petri u. Gieseler, Ergänzungsrechenhefte 141. — Schwering, Ebene Geometrie 333. — Tewes, Geometrische Aufgaben 188. — Wilf, Neue Rechenmethode 332. — Wilf, Geometrie für Mittelschulen 187. — Wilf, Geometrie der Volksschule 187.

Hauswirtschaft.

Lunenburg, Methodik des hausw. Unt. 380. — Osenberg, Hauswirtsch. u. kaufm. Mädchenfortbildungsch. 285. — Suneberg, Hauswirtschaftslehre 329.

Turnen.

Maul, Turnen der Knaben 524. — Scheidemann, Turnspiele 285.

Musik.

Albrecht, Übungen und Gesänge 141. — Battke, Jugendgesang 474. 524. — Becker, Chorübungsbuch 474. — Herrmann, Drei Festgesänge 140. — Hoepfner, Jubilate 476. — Jütting, Liederbuch 524. — Krause, Gesang-

unterricht 524. — Krüger, Violinschule 523. — Lübecke, Ton- und Notenlehre 141. — Meinhardt, Schulliederbuch 141. — Neumann, Deutscher Schulgesang 141. — Ramdohr, Schneefönigs Liebestat 474. — Runge, Singefibel 524. — Schierhorn, Hilfsbuch für den Gesangunterricht. 141. — Schöffle, Kleine Lieder 141. 524. — Tonger, Musik 141. — Wagner, Weihnachts-
traum 474. — Singspiele 475.

Kunst.

Benfusan, Tizian 238. — Engleder, Zeichnen als Veranschaulichungs-
mittel 285. — Israels, Rembrandt 238. — Papacel, Moderne Zeichen-
vorlagen 285. — Schmiß, R. Wagner 523. — Schreiber, Formen in d. unt.
Klassen 379. — Schreibers Ausschneidearbeiten 430. — Wettelkamp, Selbst-
betätigung 379. — Weichers Meisterbilder 524. — Weichers Kunstbücher
93. — Künstler-Modellierbogen 284. — Künstleransichtskarten 477.

Verschiedenes.

Erstes Jahressupplement zu Meyers Großen Konversations-Lexikon 575.

2. Verzeichniß der eingekauften Bücher.

Seite 47. 93. 142. 190. 239. 286. 334. 382. 430. 478. 526.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

Seite 48. 96. 143. 191. 240. 287. 335. 383. 432. 479. 527.

X. Briefkasten.

Seite 48. 96. 144. 192. 240. 288. 336. 384. 432. 528. 576.

Vorgeschichte der Katechismen Luthers.

Von Kantor G. Rother, Seidenberg O/L.

Es ist bekannt, daß Luthers Katechismus in erster Reihe seine Entstehung der Kirchenvisitation verdankt, die Kurfürst Johann der Beständige von Sachsen in den Jahren 1527 bis 1529 in seinen Landen vornehmen ließ.

Doch liegen die ersten Anfänge zu diesem vollstümlichsten Werke Luthers noch weiter zurück. Den Grundstein dazu legte er wohl mit seinen Predigten, die ihn in direkter Beziehung zum Leben erhielten, wie ja diese Absicht aus allen theologischen Studien und Leistungen Luthers ersichtlich ist. Für diese Predigten setzte er sich öfters und gern abgegrenzte Kapitel zum Ziel. So predigte Luther vom Sommer 1516 bis Februar 1517 über die 10 Gebote und die 7 Bußpsalmen (Ps. 6. 32. 38. 51. 102. 130. 143). In der Fastenzeit von 1517 trug er eine Auslegung des „Vater Unser“ vor.

Ein Schüler von ihm, der nachmalige Magister Joh. Schneider in Eisleben, in der Reformationsgeschichte unter dem Namen Agricola bekannt, faßte diese Auslegungen ohne Luthers Wissen in ein Büchlein zusammen und gab sie 1518 gedruckt heraus. Luther überarbeitete sie noch einmal und ließ sie 1519 im Druck erscheinen als „Auslegung für die einfältigen Laien“. Über den Zweck des Büchleins sagt er im Vorwort: „Ich möchte, ob es möglich wäre, auch meinen Widerparten einen Dienst erzeigen; denn mein Sinn ist ja, daß ich jedermann nützlich, niemand schädlich wäre.“ Luthers Schriftchen verbreitete sich sehr rasch in neuen Auflagen. Beatus Rhenanus, ein Freund des Erasmus und Zwingli, empfahl es diesen zur Weitergabe von Ort zu Ort, von Haus zu Haus.

1519 ließ Luther noch im Druck folgen „Eine kurze Form, das Paternoster zu verstehen und zu beten“ und führte darin den Inhalt der Bitten in längeren Gebetsworten aus. Als Anhang war beigegeben „Auslegung des Vaterunsers für sich und hinter sich“. Er zeigte darin, welche Bedeutung die Ordnung der Bitten habe.

Als Zusammenfassung ließ Luther 1520 ausgehen: „Ein kurz Form der zehn Gebot; ein kurz Form des Glaubens; ein kurz Form des Vater-

unserer.“ In der Vorrede dazu sagt er u. a.: „Erstlich müsse man wissen, was man tun und lassen solle und sehen, daß man's nicht könne: so zeigten die Gebote dem Menschen seine Krankheit. Zum andern müsse der Mensch lernen, womit er es zu tun und zu lassen vermöge, — müsse wissen, wo die Arznei sei: das halte ihm der Glaube vor, der ihm Gott und Gottes Barmherzigkeit zeige. Zum dritten lehre das Vaterunser, wie der Mensch die Barmherzigkeit Gottes begehren und zu sich bringen solle, nämlich mit demütigem und tröstlichem Gebete.“ — Dieses Schriftchen, etwa zwei Bogen stark, ist der Vorläufer zu Luthers Katechismus geworden. —

Der Hauptinhalt der im Alten und Neuen Testament geoffenbarten Wahrheit faßte sich, wie wir bereits sehen konnten, für Luther kurz zusammen in den zehn Geboten, den Sätzen des apostolischen Glaubensbekenntnisses und dem Vaterunser. Diesen Grundinhalt des göttlichen Wortes wieder ins Volk, besonders in die heranwachsende Christenheit zu bringen, war sein Bestreben, mit einem Wort: es sollte ein Katechismus hergestellt werden. Über dieses Bedürfnis verhandelte Luther mit seinem Freunde Hausmann, Prediger in Zwickau. Anfang Februar 1525 berichtet er an Hausmann, daß Jonas und Agricola beauftragt seien, einen „Knabenkatechismus“ zu entwerfen. Doch gleich darauf wurde Agricola nach Eisleben berufen, und von einer Teilnahme des Jonas an solcher Arbeit hören wir nichts mehr. — Im August 1525 fragte Hausmann bei Luther wieder an, wer denn nach Agricolas Fortgang den Katechismus besorge, worauf Luther antwortete: „Den Katechismus verschiebe ich, denn ich möchte gern in einem Werk alles abmachen.“ Hieraus sehen wir, daß er die Ausarbeitung des Katechismus sich selbst zugedacht hatte. Schon 1524 hatte er der „kurz Form der zehn Gebote“ usw. eine erweiterte Form gegeben und nannte das Schriftchen jetzt „Betbüchlein“. Sein hauptsächlichster Zweck war hierbei, diejenigen Betbüchlein zu beseitigen, in welchen „so mancherlei Jammer von Beichten und Sünden erzählt, so unchristliche Narrheit in den Gebetlein zu Gott und seinen Heiligen, den Einfältigen eingetrichtert werde, und welche dennoch mit Ablassverheißung und rotem Titel sich hoch aufbläsen und hohe künstliche Namen führen“.

In der neu entstehenden evangelischen Kirche wurde nun auch der Wunsch allgemein laut, einen Katechismus zu besitzen. Die „böhmischen Brüder“ waren mit einem solchen bereits vorangegangen. Er wurde in verschiedenen hoch- und niederdeutschen Bearbeitungen weit verbreitet; 1525 erschien auch eine solche in lutherisch-evangelischem Sinn zu Wittenberg im Druck. Auch Agricola gab 1526 eine Schrift über den Kinderunterricht heraus, 1527 eine weitere in 130 Fragestücken, einen Katechismus in unserem Sinne des Wortes. Auch eine Reihe anderer Männer arbeitete in dieser Sache, als bedeutendster unter ihnen Brenz. Sein Katechismus erschien 1529, kurz vor dem Lutherschen. — Als die kurfürstliche Visitation eine Unterbrechung erlitt, meldet unser Reformator einem Freunde am 15. Januar 1529, daß er an einem „Katechismus für die rohen Bauern“ arbeite. Zugleich erfahren wir aber, daß er an

„Tafeln“ arbeite, die „aufs kürzeste und gröbste den Katechismus für die Kinder und das Gefinde enthalten“.

So ist der Gedanke des „Kleinen Katechismus“ ihm über der Arbeit am großen entstanden. (2—3 Pfennige ist, wie Körer schreibt, der Preis solcher Tafeln.) Der Große Katechismus fußte nun wieder auf drei Predigtreihen, die Luther 1528 über den Katechismusstoff hielt, und die von Körer nachgeschrieben wurden (18.—30. Mai, 14.—25. September und 30. November—19. Dezember). Die Vollen dung des Werkes kann erst nach dem 25. März 1529 liegen. Am 23. April konnte Körer das Buch bereits versenden. Schon im Mai erschien eine lateinische Übersetzung. Das Buch führte den einfachen Titel: „Deutsch Katechismus“.

Schnell folgten nun auch Buchausgaben des Kleinen Katechismus. Die älteste ist wohl eine ohne Luthers Zutun entstandene Ausgabe der Tafeln in niederdeutscher Übersetzung unter dem Titel: „Eyn Catechismus effte vnderriicht, Wo eyn Christen hueßwerth syn ghesynde schal vntersoldigheste leeren, vp frage vnn d antwort gestelt.“

Luthers erste Ausgabe (Mai 1529) ist leider verloren, aber drei Nachdrucke, zwei Erfurter und ein Marburger, bezeugen uns deren Gestalt: eine Vorrede „allen treuen frommen Pfarrhern und Predigern“ eröffnet das Büchlein; auf die 5 Hauptstücke folgen Morgen- und Abendsegen, Tischgebete, die Haustafel; das Traubüchlein macht den Schluß. Zweite und dritte Auflage des Kleinen Katechismus folgten bis Juni 1529. Allen diesen Ausgaben fehlt noch die schöne Erklärung der Anrede im Vaterunser, die Luther erst 1531 hinzufügte.

Im Hochgefühl über die vollendeten Arbeiten schreibt Luther 1530 an seinen Kurfürsten, den die Angriffe auf die Sache des Evangeliums bekümmerten: „Der barmherzige Gott erzeiget sich wohl noch gnädiger, daß er sein Wort so mächtig und fruchtbar in E. K. F. G. Lande macht; denn freilich E. K. F. G. Lande die allerbesten und meisten guten Pfarrer und Prediger haben, als sonst kein Land in aller Welt; — es wächst jetzt daher die zarte Jugend von Knäblein und Maidlein, mit de Katechismo und Schrift so wohl zugerichtet, daß mir's in meinem Herzen sanft tut, daß ich sehen mag, wie jetzt junge Knäblein und Maidlein mehr beten, glauben und reden können von Gott, von Christo, denn vorhin und noch alle Stifte, Klöster und Schulen gekonnt haben und noch können. Es ist fürwahr solches junge Volk in E. K. F. G. Land ein schönes Paradies, desgleichen auch in der Welt nicht ist, als sollt' er sagen: Wohlan, lieber Herzog Hans, da befehl ich dir meinen edelsten Schatz, mein lustiges Paradies, du sollst Vater über sie sein.“

Aufgabe und Stellung der Heimatkunde im Unterrichte der Volksschule.

Von Kurt Kellner, Fürstenwalde.

Eine genaue Bestimmung dessen, was Heimatkunde ist, erscheint auf den ersten Blick als notwendige Voraussetzung einer erspriesslichen Be-

arbeitung unseres Themas. Bei genauerer Prüfung aber ergibt sich, daß man das Wesen der Heimatkunde nicht gründlich erörtern kann, ohne schon in eine Besprechung ihrer Aufgabe einzutreten. Es verhält sich mit ihr wie mit einem Werkzeuge, bei dem sich auch Zweck- und Wesensbestimmung in der Hauptsache decken. Wir wollen daher, statt von einer erschöpfenden Definition auszugehen, lieber zu einer solchen hinleiten. So viel freilich steht uns von vornherein fest: Unter „Heimatkunde“ haben wir nicht nur jenes Unterrichtsfach zu verstehen, das auf der Mittelstufe die geographische Kenntnis der Heimat vermittelt; sie gleicht vielmehr einem Baum, der seine Wurzeln durch den ganzen Garten des Schullebens erstreckt, und dessen linder Schatten auch auf Seele fällt, die fernab von seinem Stamme Schönes und Nützliches zur Entfaltung bringen.

Um nun zunächst einen Eindruck von der Wichtigkeit des im Blickpunkt unseres Interesses stehenden Gegenstandes zu erhalten, wollen wir uns einen Menschen vorstellen, der in seiner Schulzeit der Segnungen der Heimatkunde nicht teilhaftig geworden ist, und der auch nicht frisch und lebendig genug war, sich aus eigener Kraft seine Heimat zu erobern. „Gar emsig bei den Büchern saß“ er vielleicht oft und lange, aber im Buch der Natur verstand er nicht zu lesen. Dieser Mensch kann nicht völlig glücklich werden, kann kein überströmendes Gefühl der Dankbarkeit gegen seinen Schöpfer erleben. Er wird sich in seinem ganzen Leben mehr oder weniger arm vorkommen, weil er in seiner Heimat nicht heimisch ward. Wenn er in dunkeln Schicksalsstunden an sie zurückdenkt, um sich im Jungbrunnen der Erinnerung gesund zu baden, da ist sie ihm verblaßt. Ein verschwommenes Bild nur tritt vor seine Seele. Keine einzige leuchtende klare Vorstellung bannt sein geistiges Auge; kein Erlebnis aus seliger Zeit füllt ganz sein Herz, eben weil die kleinen, anschaulichen Züge fehlen, weil jede Handlung, von ihrem Schauplatz abgelöst, nur schemenhaft an ihm vorbeizieht. Ich weiß, daß es solche Menschen gibt, und ich bin überzeugt, daß die Schule daran nicht ohne Schuld ist. Sie soll alle Gelegenheit, die sich bietet, benutzen, um das Kind in seine Umwelt einzuführen; klare Anschauungen soll sie bilden helfen, Heimatliebe pflegen, die kindlichen Erlebnisse in weitgehendem Maße mit in die unterrichtlichen Betrachtungen ziehen; so wird sie in jedem Kinderherzen einen Glücksschatz aufspeichern für ferne Zeiten der Not und Einsamkeit.

Bei der Rücksicht auf den einzelnen dürfen wir natürlich nicht stehen bleiben; nur wenn das, was ihm zugute kommt, auch der Gesamtheit wertvolle Dienste zu leisten imstande ist, soll es uns willkommen sein. Nun ist's aber eine anerkannte Tatsache, daß der Kulturmenschheit — wir denken selbstverständlich in erster Linie an die deutsche — derselbe köstliche Besitz fehlt wie jenem Verlassenen, Verstoßenen: die Heimat. Der durchschnittliche Kulturmensch wurzelt nicht mehr in ihr, ist nicht bodenständig. Er erwirbt nicht, was er von seinen Vätern ererbt hat, folglich besitzt er es nicht. Gar manches schlichte, wahrhaftige Zeugnis der Wesensart seiner Vorfahren scheint ihm ärmlich und verächtlich: er reißt alte Bauten nieder, auch wo ihn keine wirtschaftliche Forderung

zwingt; er ersetzt die altehrwürdige Mauer, die mit vollem Recht sogenannte „lebendige“ Feste durch einen Drahtzaun; er opfert den herrlichen Kastanienbaum, unter dem seine Eltern in fröhlicher Kindheit den Reigen schlangen und seine Großeltern in traulichem Feierabendgespräch Leid und Freud tauschten, um einen leeren Platz für ein Duzenddenkmal zu gewinnen; er bevorzugt überall den Prunk und den Schein und kennt die Vornehmheit des Einfachen und Zweckmäßigen, des Sachstiles, nicht. Dagegen ist machtvoll die Bestrebung der „Ausdruckskultur“ aufgetreten, die den Grundsatz zu Ehren bringen will: Scheine, was du bist! Sei wie in Miene, Wort und Tat, so auch in Kunst und Gewerbe wahrhaftig! Wie dein eigenes Charakterbild, so sollst du auch das Natur- und Kulturbild deiner Heimat nicht durch Allermeltsnachahmung fälschen! Kunstwart, Dürerbund und Heimatschutz erheben solche Forderungen. Heimatkunst und Heimatpflege sind Schlagwörter geworden. Die Regierungen haben sich dieser Bewegung angeschlossen; so hat auch der vorige Oberpräsident von Brandenburg und jetzige Kultusminister in allen Teilen unserer Heimatprovinz durch Sachmänner feststellen lassen, welche „Naturdenkmäler“ sich noch vorfinden, und ob sie genügend geschützt werden. Wohlan, stellen wir nun auch die Heimatkunde in den Dienst weitgehendster Heimatpflege! Lassen wir die Kinder mehr und mehr zum Bewußtsein des einheitlichen Bildes der heimischen Landschaft und des Heimatortes heranreifen! Wertschätzen sollen sie dieses „historisch-geographische Individuum“ als einen Organismus, in dem jeder Teil seine Bedeutung und seinen Zweck hat; hochachten sollen sie es als ein natur- und kulturgeschichtlich Gewordenes. Stolz sein sollen sie auf das geographisch, botanisch, zoologisch, kulturell Seltene, aber auch das Gewöhnliche darf in ihren Augen nicht zu etwas Ordinärem herabsinken. Ja, wahrhaftig, Heimatverständnis und Heimatliebe müssen vielmehr als bisher in die empfänglichen Herzen der Kinder gepflanzt werden; Heimatkunde soll mit Heimatkunst und Heimatpflege einen Dreibund bilden, der dem Zweibund eines allzu rücksichtslosen Industrialismus und einer öden Oberflächenskultur gut gerüstet entgegentritt. Wir fühlen, daß wir im Kampf um eine gute Sache stehen, aber in die Schule dürfen wir keine Kampfeserregung hineintragen. Zeitströmungen schärfen unsern Blick für gewisse Krankheitserscheinungen des Volkslebens, leiten aber lassen wir uns letzten Endes doch nur von den unverrückbaren Erziehungszielen, die für alle Zeiten Geltung behalten.

Sie sollen uns nun genauere Aufschlüsse über die Aufgabe der Heimatkunde geben. Wenn wir im folgenden von körperlicher, intellektueller, ethischer, ästhetischer und religiöser Erziehung gesondert sprechen, so soll dadurch weder die in der Praxis sich von selbst ergebende Einheitlichkeit der Erziehungsmaßnahmen, noch die hervorragende Stellung des religiös-sittlichen Bildungszieles verleugnet oder vergessen werden.

Der körperlichen Erziehung dient die Heimatkunde durch Wanderungen und möglichst häufigen Unterricht im Freien. In frischer, fröhlicher Bewegung werden die Muskeln gestählt, in forschender Betrachtung die Sinne geschärft; unverdorbene Luft wird den Lungen zugeführt,

kräftiger atmen die Organe des Blutumlaufs und der Verdauung. Wir wollen bei diesem Punkt nicht lange verweilen, aber für unwesentlich darf er nicht gehalten werden; der Grundsatz muß sich tief in unser pädagogisches Gewissen einprägen: Wo Freiluftunterricht eintreten kann, da soll er's auch!

Um nun zweitens die Aufgaben zu erkennen, welche der Heimatkunde in der intellektuellen Erziehung zufallen, müssen wir den Weg dieser letzteren in seinen Hauptteilen überblicken. Sie heißen: sinnliche Empfindung, Wahrnehmung, Erinnerungsbild oder Vorstellung, Begriff, Urteil, Schlußfolgerung. Die sinnliche Empfindung können wir aus unserer Betrachtung fortlassen, denn rein empfindend ist ja nur die Seele des ganz kleinen Kindes; wenn unsere Jungen und Mädchen sehen, hören, fühlen, schmecken, riechen, so sehen, hören, fühlen, schmecken und riechen sie Objekte: sie nehmen wahr. Können wir den einen Begriff ausschalten, so müssen wir einem anderen noch Einlaß gewähren: der Anschauung. Ist die Wahrnehmung ein bloßes Geschehen, ein Sicheinprägen der Gegenstände der äußeren Welt in unsern Geist, so ist die Anschauung ein Tun, ein bewußtes und gewolltes Suchen, Aufnehmen, Zusammenfassen und Ordnen von Wahrnehmungen. Lediglich dazu braucht der werdende Geist Anleitung, um wertvolle Grundsteine des Gedankenbaues zu gewinnen. Anschauend soll er sich ein klares, deutliches Weltbild aneignen. Wer könnte ihm dazu besser helfen als die Heimat? Sie gibt alles aufs mannigfaltigste und in — „natürlicher“ Größe, Gestalt, Farbe, Umgebung. Sie unterscheidet auf vollkommene Weise zwischen Wesentlichem und Zufälligen. Male vor das Auge des Kindes eine Kiefer mit einem kletternden Eichhörnchen oder einem klopfenden Specht, so weicht auf dem Bild das Tierlein in alle Ewigkeit nicht vom Baumstamme, als wenn das Eichhörnchen nur kletternd, der Specht nur klopfend lebte; wie anders, wenn die staunende Schar unserer Kleinen hinausgeführt wird in den Wald mit seinen Tausenden ragender Niesen, wenn sie merken, wie selten einmal sich die genannten Waldbewohner entdecken und belauschen lassen, wenn sie in atemloser Betrachtung stehen und schauen, wenn sie auch einmal in toller Jagd dem fliehenden Springer folgen!

Gewiß, für die Elemente des geistigen Lebens, für reiche und richtige Anschauungen — womit hier die seelischen Restbestände der durch Anschauung gewonnenen Wahrnehmungen, die Vorstellungen, gemeint sind — sorgt die Heimatkunde, steht sie aber nicht der Ausbildung des Denkens hemmend im Wege? Wer immer Neues betrachten soll, kann das Alte nicht logisch verarbeiten; den sinnlichen Reizen untertan, die in planloser Folge auf ihn einstürmen, wird er ein Sklave der Natur und nicht ihr Herr. — Diesem möglichen Einwand liegt schon insofern ein Mißverständnis zugrunde, als die Heimatkunde durchaus nicht die Aufgabe massenhaften, ruhelosen Einsammelns hat. Sie verteilt den gesamten Stoff auf die ganze Schulzeit, wie später gezeigt werden soll. Sie läßt alles Neugewonnene in methodischer Verarbeitung zum sicheren Geistesbesitz werden. Wo wäre der Lehrer, der seine Kleinen Tag für

Tag zur Eroberung der Heimatwelt hinausführte und so eine tolle Jagd nach immer neuen Eindrücken ins Werk setzte! Ungleich berechtigter ist doch die Klage, daß die Schulpaziergänge zu selten stattfinden, und daß die Kinder für die Eindrücke der äußeren Welt schwachichtig, schwerhörig und unempfindlich sind. — Es gilt nun aber nachzuweisen, daß die Heimatkunde auch der Denkbildung unmittelbar dient. Eine ganz kurze psychologische Überlegung läßt sich dabei nicht umgehen: Vom klaren Er-innerungsbild — dessen Bedeutung für das menschliche Dasein schon im ersten Teil betont wurde — kann sich die Seele nicht losreißen, aufwärts steigen zur Höhe der Urteile und Folgerungen kann sie nur auf der Leiter der Begriffe. Alle unsere Begriffe beruhen nun nur zum Teil auf Vorstellungen, zum Teil ziehen sie gleich als Begriffe in unsere Seele. Was Essen und Trinken ist, was Menschen sind, erfahren wir tausendmal durch das sinnliche Erleben, was Menschenfresserei ist, dagegen schon durch dieses Wort allein, das aus zwei gegebenen Begriffen einen neuen schafft. Nun kann es doch wohl keinem Zweifel unterlegen sein, daß die durch Sprachmitteilung in unsern Geist einziehenden Begriffe um so richtiger sind, je mehr aus der Anschauung der wirklichen Welt geborene Grundbegriffe ihnen entgegenkommen. Wenn es tatsächlich in Großstädten Kinder gibt, die bis in die Schulzeit hinein noch keinen Baum, mindestens noch keinen Wald gesehen haben, was sollen die mit den Palmen des Südens, den Zedern des Libanon, den Korkeichen in Spanien und Algerien anfangen; was kann ihnen einst Goethes „Gefunden“ bedeuten, können sie die weltvergeßende Herzensseligkeit ahnen, die schon in der schlichtschönen, träumerischen ersten Zeile verborgen liegt: „Ich ging im Walde so für mich hin?“ — Und wenn sie Bäume von flüchtigem Sehen in der Wirklichkeit oder auf Bildern kennen, fehlt ihrem Begriff gar leicht noch Wesentliches: sie wissen vielleicht nichts von dem wunderbaren Wurzelgeflecht da unten in der Erde; sind sie aber noch besser unterrichtet und können erklären, daß ein Baum aus Wurzel, Stamm, Ästen, Zweigen, Blättern und Blüten besteht, so haben sie doch noch keine Ahnung von seinem Leben. Führt die Fee des Märchens sie durch einen Phantasiwald, so rauschen seine Wipfel nicht; weder duften, leuchten und locken seine Blumen, noch laden seine Mooslager zu süßer Rast. Die Begriffe müssen eben nicht nur deshalb aus Anschauungen wie aus einem Wasser des Lebens herauf- und herausgestiegen sein, damit sie richtig sind, sondern auch deshalb, damit sie etwas von der Gefühlsbetontheit des konkreten Lebens ins abstrakte Weben des Geistes hineinretten.

Reichtum und Lebendigkeit der Begriffe bilden nun wieder die Voraussetzung zu jenem vornehmsten Tätigsein des Geistes, dem Urteilen und Schließen. Zwar kann auch der vorstellungsarme Mensch, dessen Begriffe nur zum geringsten Teil aus dem Born der Erscheinungen geschöpft sind, unter Umständen über einen außerordentlichen Verstand verfügen, ja, eine in Erstaunen setzende Philosophie hervorbringen; aber je weniger diese auf den Boden der Tatsachen gebaut ist, um so leichter kann sie zu einer in geistreichen Widersprüchen schwelgenden Irrlehre

werden, die ihren Anhängern zum Schaden gereicht. Wir wollen das Denken unserer Kinder an der greifbar vor ihnen stehenden Heimatwelt bilden. Schon der Kleinsten neugieriges „Warum“? soll beachtet werden. Schritt für Schritt und ohne Aufdringlichkeit leiten wir zur Erkenntnis mehr oder weniger allgemeiner Wahrheiten. Wenn wir trotz unseres Sinnens und Studiums etwas nicht wissen, bekennen wir's. Von Stufe zu Stufe führen wir tiefer in die Gesetzmäßigkeit und Kausalität des Naturgeschehens und in die wunderbare Rätselhaftigkeit des Lebens hinein. Das Erkennen können wir nicht herrlicher fördern, als wenn wir auch seine Grenzen ahnen lassen. Der Gedanke, daß wir dadurch auch schon der ethisch-religiösen Bildung dienen, mag uns zum folgenden Teil hinüberleiten.

Das sittliche Erziehungsspiel hat zwei Seiten: mutige Wahrhaftigkeit, tatkräftige Liebe. Jene bezweckt ein Unbefleekterhalten der eigenen Persönlichkeit, diese ein Sichhingeben derselben an die Menschheit; jene ist egoistisch, diese altruistisch, daher jene dienend, diese herrschend.

Daß sich die Heimatkunde zunächst dem ethischen Zweck aufs glücklichste unterordnet, betonte ausdrücklich schon der unvergleichliche Begründer der Heimatkunde, Zinger. Er wollte, „daß Wahrheit in der Welt immer mehr herrschend werde“. Wie man die Kinder zur Sachlichkeit, die ja mit Wahrhaftigkeit gleichbedeutend ist, führen kann, zeigte er nicht nur durch den Inhalt seiner berühmten „Anweisung“, sondern schon durch ihren Stil, ihren Ton. Nur ein einziges Mal wird der ruhige Mann scharf und angriffslustig, und bezeichnenderweise geschieht's in der Erinnerung daran, daß ihm einst ein Junge etwas gesagt hat, wovon er nicht wirklich überzeugt sein konnte: auch der Polarstern beschrieb einen kleinen Kreis, er wüßte es von seinem Vater. Mag Zingers Zurückweisung alles dessen, was nicht in treuer Beobachtung gewonnen worden ist, auch zu weit gegangen sein, einmal deshalb, weil kein Mensch alle Wahrheit selber finden und entdecken kann, dann auch deshalb, weil das Kind Autoritäten über sich anerkennen und nicht zu einem Zweifler werden soll, so bleibt doch die Bekämpfung alles leeren Wort- und Scheinwesens eine Hauptaufgabe der Heimatkunde. Die Kinder sollen nicht reden, nur um zu reden, nicht gedankenlos nachsprechen, nicht in umständlichen Wendungen schwelgen. Gerade die moderne Pädagogik, parallel gehend mit der allgemeinen Bestrebung der Ausdruckskultur, legt hierauf den größten Wert. Ich erinnere nur an den Kampf gegen den „papierernen Stil“, der in den Schüleraufsätzen und Vorbereitungswerken in gleicher Üppigkeit gedieh. In der Theorie ist der „greuliche Drache“ von Anthes und anderen todwund geschlagen; daß ihm nun die Praxis jedes Versteck und jede Krankenpflege verweigern, wie's ja auch der Erlaß vom 31. 1. 08 verlangt, dazu kann in vorzüglicher Weise eine mit Sachlichkeit betriebene Heimatkunde verhelfen.

Das andere Ziel sittlicher Erziehung ist tatkräftige Liebe. „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut!“

Wenn das Kind in die Schule eintritt, so hat es bereits im kleinen Herzen seine Heimat und seine Liebe. Reicht auch jene meist noch nicht

bis zum geographischen Horizont, liegt auch letztere noch im Dämmer des Unterbewußten, so geben uns beide doch Anknüpfungsmöglichkeiten, die nicht beiseite geschoben werden dürfen. So stellt sich uns die Heimatkunde im ersten Unterricht als die Zusammenfassung aller derjenigen Maßnahmen dar, die das heimische und häusliche individuelle Leben des Kindes in den verborgenen Winkeln seines Herzens aussuchen, um ihm gleichsam alles Neudarzureichende zu weihen und zu widmen. Wir tun nicht so, als ob der kleine Mensch vor seinem Eintritt in die Schulgemeinschaft noch nichts gelernt und erlebt hätte; wir zeigen Aufmerksamkeit für das, was er uns erzählt, erkundigen uns im Unterricht und außerhalb desselben nach Vater, Mutter und Geschwistern, führen ihn nur vorsichtig und langsam ein in die Geselligkeit des neuen Lebens und seine Sprache, das Hochdeutsche. Als besondere Aufgabe schwebt uns vor, ihn bewußt lieben zu lehren, wo er bisher nur von Instinkt und Ahnung geführt wurde. Einsehen soll er, was seine Eltern für ihn getan haben und weiter tun, denn von der Familienliebe wollen wir ihn später zu liebevoller Erfassung der größeren menschlichen Gemeinschaften hinleiten; außer diesem politisch-sozialen Wege haben wir von Anfang an den naturkundlichen und den geographisch-landschaftlichen im Auge. Jener hat seinen Gefühlsausgangspunkt vielleicht in der innigen Zuneigung des Kindes zu den Haustieren, dieser beginnt mit dem Elternhaus, dem Zentrum der räumlichen Welt für das Kind. Später wird ein emsiges Erforschen der Heimat, ein Immer-wieder-zurückkehren zu bekannten Gegenständen, ein Geltenlassen und Wertschätzen auch des Kleinsten die sorgsam von Anfang an behütete Knospe der Liebe zu schöner Entfaltung bringen.

Ethisch wertvoll ist nun aber erst die tatkräftige Liebe. Man hat gesagt, daß in der Schule von unmittelbarer Übung des Willens und des Tuns kaum die Rede sein könne; demgegenüber wollen wir nur darauf hinweisen, daß sich etwas erreichen läßt, wenn man die Kinder zum Pflanzen- und Tierschutz und zu beharrlicher Pflanzen- und Tierpflege anhält. Da wird treue, regelmäßige Arbeit von ihnen verlangt. Des ferneren muß aller Unterricht, wo sich ihm Gelegenheit bietet, auf die Arbeit im Dienste der menschlichen Gesellschaft aufmerksam machen, die Staat und Kirche einst vom einzelnen zu verlangen berechtigt sind. Wenn wir die angehenden Jünglinge und Jungfrauen entlassen, sollen sie am Anfang einer neuen, nämlich werktätigen, Heimateroberung stehen.

Zum Schluß sei noch gesagt, daß die Gefühlstiefe und tattrohe Heimatliebe hervorragend befähigt und berufen ist, zu wahren Patriotismus zu erziehen.

Wenn man intellektuell und ethisch bildet, so hat man auch für das ästhetische Erziehungsziel schon viel getan. Der Vorrat an Elementen, aus denen der Künstler nach einer bestimmten Idee sein Werk aufbaut, der Vorrat an Elementen aber auch, aus denen der Kunstgenießende des Meisters Schöpfung nachschafft, ist doppelter Natur: eine beglückend reiche Welt von lebendigen Anschauungen im Geist, ein mächtiges Fluten von

Liebe, Dingen, Menschen und Gott sehrend dargebracht, im Gemüth. Indem wir also unsere Kinder sehen lehren und anhalten, den Reichtum der Erscheinungen im Gedächtnis aufzubewahren —

„Trinkt, o Augen, was die Wimper hält,
Von dem goldnen Überfluß der Welt!“ —

indem wir andererseits Liebe wecken, bilden wir auch ästhetisch.

Wenn nun aber auch alles anschauliche Erfassen der Wirklichkeit für den Genuß des Schönen in Natur und Kunst bedingend ist, so gibt's doch auch eine Gruppe im engeren Sinne ästhetische Anschauungen. Reiferen Schülern darf man, wenn auch nur selten, wohl auch für dieses Gebiet einmal eine Beobachtungsaufgabe stellen. Vielleicht ist es erlaubt, ein Beispiel aus eigener Praxis anzuführen. Eines Morgens vor der Schule schrieb ich an die Tafel: „In unserm Park, auf dem Weg, der, vom Tempelchen kommend, am Tennisplatz vorbeiführt, ist etwas Farbenschönes (Naturschönes) zu sehen. Was? Aufschreiben!“ Ein großer Teil der 12- bis 15jährigen Jungen fand, wie ich erwartet hatte, alles mögliche, notierte Silberanne, Weimutskiefer, Vogelbeere, Wacholder und wilden Wein; einige aber waren doch überzeugt, daß nur die wundervolle Farbenpracht dieses letzteren gemeint sein konnte. Neben purpurroten Blättern fand man solche, bei denen der mittleren Fläche mattes Grün von einem breiten roten Saume eingeschlossen war.

Mit dem Verfasser der „Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts“ sind wir der Meinung, daß man Schülern der oberen Klassen auch einmal auf einem Schulspaziergang oder einer Schulreise eingehend dartun muß, worin die Schönheit einer bestimmten Landschaft besteht, und zwar hat Harms ganz recht, wenn er behauptet, daß das Verständnis des Ganzen auch hier aus der Berücksichtigung des einzelnen geboren wird. So fordert er seine Schülerinnen bei der Betrachtung eines lieblichen Naturbildes auf, sich einmal das Wasserlein mitten darin wegzudenken, und nun leiht er gewiß nur ihren eigenen Empfindungen Worte, wenn er von der Belebung einer Landschaft durch einen blinkenden, blühenden Wasserspiegel spricht.

Auf der eingeschlagenen Bahn unserer Untersuchung soll uns der Gedanke weiterhelfen, daß es zwei Arten von ästhetischen Anschauungen gibt, solche, die die Formalästhetik, freilich über Gebühr, berücksichtigt: Auffassungen von Form- und Farbenverhältnissen an sich, und solche, die mit der äußeren Erscheinung und dadurch einen geistigen Inhalt ergreifen. Die ersteren, denen in erster Linie der Zeichenunterricht dient, brauchen auch sonst nicht vernachlässigt zu werden. Mädchen kann man z. B. dann und wann zeigen, daß so geschmackvolle Farbenzusammenstellungen, wie die Natur sie für Schmetterling und Käfer, Blatt und Blüte so oft schafft, von der begabtesten Schneiderin gewiß nicht übertroffen werden können. Wichtiger ist aber doch, daß die Kinder ästhetische Auffassungen gewinnen, in denen sich Idee und Erscheinung harmonisch vermählen. Von da aus betrachtet, wird auch die vielgeforderte Aufdeckung ursächlicher Zusammenhänge in ein neues Licht gerückt.

Bis jetzt haben wir sie als eine Angelegenheit der intellektuellen Erziehung angesehen. — Warum erheben sich in unserer Heimat meilenweit nur Kiefern und Birken? Das hängt von dem armen Sandboden der Mark ab. Die Bäume nutzen aufs äußerste aus, was er bietet. Wie vermögen sie's? Es sei nur angedeutet, daß die Kiefer nach Schmeil zwölfmal soviel Wurzelsafern als die Fichte hat. — Mit solchen Angaben kann sich wohl der Verstand, nicht aber die teilnehmende Seele zufrieden geben. Sie bewundert jene Anpassung. Sie ergreift mit einem tiefen Lustgefühl die bedeutungsvolle Tatsache, daß aus armen und verachteten Bedingungen etwas in seiner Gesamtheit doch so Einheitliches, Starkes, Charaktervolles hervorgehen kann. Sie verleiht allem Bedeutung, indem sie verallgemeinert. Die trotzig Kiefer wirkt vielleicht auf sie als Sinnbild eines Menschen, der sich aus ungünstigen Verhältnissen emporgerungen hat.

Zur Heimat gehören außer den Naturgestalten und -gewalten auch die Bauwerke der Menschen. Den Gehalt, der in ihrer Form steckt, erfassen wir am besten durch die Frage nach ihrem Zweck. Jedes Haus hat wie jedes Gerät ganz bestimmte Zwecke; dient es denen schlecht oder spiegelt es andere vor, so wirkt es auf unverdorbenes ästhetisches Gefühl und gellärtes ästhetisches Urteil als häßlich. Wir wollen diesen schon früher gestreiften Gedanken nicht näher ausführen, soviel ist gewiß, daß auch hier nur der Lehrer ästhetisch erziehen kann, der Schönheitswerte fühlt und würdigt. Die Mahnung: „Mehr Heimatkunde!“ bedeutet für uns Lehrer unter anderem, daß wir den Ort unseres Wirkens auch historisch-architektonisch liebevoll studieren sollen.

Es bleibt noch zu erwähnen, daß die Heimat neben dem unmittelbaren Wert für die Erziehung zum Genuß des Schönen noch einen mittelbaren hat. Wie in allem anderen Unterrichte, so spielt auch in demjenigen, der ästhetisch zu bilden bestrebt ist, wie in der Behandlung deutscher Gedichte und im Singen, das heimatliche Apperzeptionsmaterial die allergrößte Rolle. Will ich den Kindern Genau „Postillon“ zu Gemüte führen, so können sie den malerischen Hintergrund natürlich nur aus der Heimat kennen; haben sie noch keine „liebliche Maiennacht“ erlebt, so müssen wir sie eben auffordern, gelegentlich einmal Auge, Ohr und Herz aufzutun. Den Weg des Postillons werden wir so genau wie möglich lokalisieren. Ebenso nötig ist das Erleben der heimatlichen Schönheit als Bedingung für den Genuß von Kunstschönem; ich denke dabei an die zum Teil so vorzüglichen Steindrucke, welche uns die mit dem Namen „Kunsterziehung“ nicht ganz glücklich bezeichnete Bestrebung beschert hat.

Endlich soll noch auf die hochwichtige Tatsache hingewiesen werden, daß gründliche Heimaterfassung auch das Leben und die Schönheit der volkstümlichen Sprache zu erschließen geeignet ist. Sie füllt Wendungen wie „üppig ins Kraut schießen“, „grob wie Bohnenstroh“, „wie ein Kabe stehlen“ mit konkretem Gehalt, dient also den bekannten Forderungen Rudolf Hildebrands und erweist sich auch von dieser Seite als Todfeindin des papierenen Stiles.

Nun aber gilt es, die Brücken zu zeigen, die vom Ästhetischen wie auch vom Intellektuellen und Ethischen über einen silbernen Strom hinüberleiten ins heiligste Gebiet: das Religiöse. Lassen wir die Welt im klaren Bild der Heimat scharf erkennen, so bleiben wir nicht auf halbem Wege der Reflexion stehen; der Weisheit letzter Schluß ist: Keine Schöpfung ohne Schöpfer! Die Gesetzmäßigkeit der Natur weist auf den Gesetzgeber. Das ethische Endziel: Liebe zu allem Lebenden, Arbeit im Dienst desselben bedarf ebenfalls eines letzten Schrittes, einer endgültigen Erklärung: Das Kind faßt all die Zuneigung, die es den Geschöpfen entgegenbringt, in die Liebe zu dem zusammen, in dem wir alle leben, weben und sind; ihm gilt seine unendliche Dankbarkeit, ihm die Arbeit, die es im Dienste der Menschen und zum Schutze der Heimat leistet oder einst zu tun verspricht. Gleicherweise entspringt aus der Einsicht in die Schönheit der Welt dem Höchsten dargebrachte Bewunderung, Demut und Dankbarkeit.

Nachdem wir einen allgemeinen Eindruck von der großen Aufgabe und wichtigen Stellung der Heimatkunde im gesamten erziehenden Unterricht gewonnen haben, gilt es nun, mehr ins Besondere zu gehen und einen ganzen Lehrgang durch Unter-, Mittel- und Oberstufe prüfend zu durchmessen.

Die Heimatkunde auf der Unterstufe stellt sich uns in dreierlei Gestalt dar: erstens als liebevolle Berücksichtigung des heimatisch-häuslichen Lebens der Kinder, so daß sie sich nun auch die Schule innerlichst zur Heimatwelt hinzuerwerben — dieser Gedanke fand schon früher seine Erledigung —, zweitens als herrschende Macht im Anschauungsunterricht und drittens als Darreicherei von Apperzeptionsstoff in allen übrigen Unterweisungen. — Ja, verbieten denn nicht die „Allgemeinen Bestimmungen“ einen besonderen Anschauungsunterricht? Sie lassen doch nur „Übungen im mündlichen Ausdruck“ zu, deren Stoffe „von den einfachsten und den Kindern am meisten bekannten Gegenständen“ genommen werden, die „keinen abgesonderten Unterricht“ erfordern und nur den Zweck haben, den Schreib- und Leseunterricht vorzubereiten und auf seinen weiteren Stufen zu begleiten! Gewiß! Aber einerseits ist zu bemerken, daß sich demgegenüber der Erlaß vom 31. 1. 1908 deutlich genug gegen einen formalistischen, die Sprache über die Sache stellenden Unterrichtsbetrieb wendet, andererseits zeigt uns der Berliner Grundlehrplan, daß eine Abweichung von den „Allgemeinen Bestimmungen“ unter Umständen gestattet wird. Ihm schließen wir uns insofern an, als er zu Hauptzielen des Anschauungsunterrichts die Erweiterung des Kreises der sinnlichen Anschauungen, die Erkenntnis der Wirklichkeit und die darin gegebene Vorbereitung für die spätere Weltkunde erhebt; nur bemängeln wir, daß er nicht mit stärkster Betonung die Erkenntnis der heimatischen Wirklichkeit fordert. Im übrigen bestehen wir nicht darauf, den Anschauungsunterricht unbedingt auf den Stundenplan zu setzen; es ist vielleicht sogar besser, wenn dem Lehrer die Freiheit bleibt, nach eigener Wahl an geeigneter Stelle in den deutschen Stunden das zu treiben, wozu ihn Überlegung, Herz und Gewissen verpflichten. Zu wünschen ist nur, daß

er sich nicht auf so abgeschmackte Weise mit dem Grundsatz der Anschaulichkeit abfinde, wie „der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre“ von Rehr und Schlimbach bei der einleitenden „Anschauung und Besprechung“ zum Normalworte „Klee“. Wir finden auf Seite 259 der 10. Auflage die Bemerkung: „Einige Stengelschen Klee mit Blättern und Blüte sind, wenn auch etwas getrocknet, um diese Jahreszeit noch zu beschaffen.“ Dann liest man weiter: „Der Klee ist eine Pflanze . . .“. Es klingt wie eine Aufforderung an den Elementarlehrer, sich nur ja so rasch wie möglich vom Konkreten ins Gebiet unverständlicher Abstraktionen und eines mündfertigen Verbalismus zu begeben. Nein, den Klee sollen die Kleinen nicht anders und anderswo kennen lernen als im Klee-feld; hinaus mit ihnen in Feld und Wald, Tal und Berg! So weit die kleinen Beine tragen, so weit sollen sie auch marschieren; so weit die kleinen Augen schauen, reicht die Heimat des Kindes; so weit die kleinen Herzen lieben, ist diese Heimat erobert. Daß der Lehrer für alle Klassen Unterrichtsgänge einführe und danach trachte, sie für Geist und Gemüt fruchtbar zu gestalten, diese Forderung ist die kommandierende Generalin des ersten Armeekorps unter der Feldherrin „Heimatkunde“.

Was soll nun der Lehrer auf der Unterstufe im „heimatkundlichen Anschauungsunterricht“ oder der „allgemeinen Heimatkunde“ treiben? Er muß dafür sorgen, daß die Kleinen an möglichst alle bemerkenswerten Stellen geführt werden und daß sie dieselben auch im Wechsel der Jahreszeiten kennen lernen. Das Topographische prägt sich ihnen am besten ein, wenn man sie recht geschickt immer wieder auf neue, wenn auch an sich noch so kleine Erhöhungen zu führen versteht, von wo aus sie das Bekannte zusammenfassend übersehen. Für Sonne und Mond, Berg und Bach, Pflanze und Tier haben die Kleinen vorwiegend empirisches Interesse, so daß wir den Sachunterricht der ersten Schuljahre auch empirische Heimatkunde nennen könnten; oder folgen wir der Bezeichnung, die zwei so verschiedene Männer wie Ernst Linde und Berthold Otto, jener in „Natur und Geist“, dieser in den „Ratschlägen für häuslichen Unterricht“, ungefähr gleichzeitig gebraucht haben, und der auch ein wiederum von beiden nach Art und Arbeit so abweichender Pädagoge wie Neumann zustimmen würde. Wie man aus der „Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde“ ersieht, so stehen unsere Kleinen noch auf der „Dingstufe“; sie wollen noch gar nicht wissen: „Wie ist das?“ oder gar: „Wie ist das zweckmäßig eingerichtet?“, sondern: „Was ist das?“ Sie wollen Ding auf Ding mittels der Namengebung festhalten. Lassen wir sie nur ruhig schon als solch kleine frische Kämpfer, die mit der scharfen Lanze der Frage auf alles Neue losstürmen, Löwenzahn und Habichtskraut, Wegewarte und Kornblume, Kiefer und Fichte, Fink und Meise unterscheiden; wer sich nicht sehr früh tausend Dinge der äußeren Welt unverlierbar zu eigen gemacht hat, wird nie sichere Realien- und Heimatkennntnisse erwerben.

Aus dem Reichtum, den Spaziergänge und kurze, lebensvolle Unterredungen über das Wahrgenommene aufgespeichert haben, schöpft aller Unterricht. Beginnen wir mit der biblischen Geschichte! Fanatische

Fürsprecher der Heimatkunde möchten — darin mit ihren Gegenfüßlern, den Kulturstufentheoretikern, übereinstimmend — dieses Fach aus dem ersten Unterricht verbannen; es komme aus zu gewaltiger Zeit- und Raumferne her. Aber wachsende Menschen haben einen mächtigen Trieb nach der Fremde in sich, machen sie sich doch, recht geleitet, auch die Heimat mit so viel Eifer zu eigen, weil sie ihnen noch fremd ist! Und wie gern lassen sie sich auf Flügeln der Phantasie fernhin heben! Wie gespannt werden sie lauschen, wenn wir ihnen von einem Hügel der Heimat aus zum erstenmal zeigen, in welcher Richtung Kanaan oder Mesopotamien liegen, wenn wir die Größe der Entfernung ahnen lassen! Auf die Phantasiereise folgt dann eine zeitliche Rückwanderung in Siebenmeilenstiefeln — die Kleinen wissen solche Zaubermittel gut zu gebrauchen. — Die Abirrung vom Thema ist nur eine scheinbare, begegnet man doch bei manchen Methodikern der Auffassung, als müsse man die ersten biblischen Geschichten vollständig auf den heimischen Boden und in Gegenwart verpflanzen. Damit würde man ja gerade dem Wirklichkeits- und Wahrheitsinne schaden und im Namen der Heimatkunde gegen die Heimatkunde sündigen. Hüten wir uns vor dieser Klippe, so darf und muß nun allerdings die Veranschaulichung biblischer Verhältnisse durch heimatliche Lokalisation, wie sie Lange in seinem Werk „Über Apperzeption“ empfiehlt, gründlichst durchgeführt werden.

In der biblischen Geschichte ist auch die Stelle, wo schon auf der Unterstufe einmal eine liebe- und lebensvolle Unterredung über den Wert der Heimat für den einzelnen Menschen angeknüpft werden kann. Ein Auftakt findet sich schon in „Abrahams Berufung“; aber inniger als mit dem gereiften Manne fühlen die jungen Seelen mit dem Knaben Joseph, dem Liebling des Vaters, der von den neid- und haßerfüllten Brüdern nach Ägypten verschachert wird. Wie's dem armen Kind bei jeder neuen Wendung der Handlung zumute gewesen sein mag, und wie in einem ähnlichen Fall unsere Schutzbefohlenen leiden müßten, muß unter ihrer regen Mittätigkeit lebendig und ausführlich dargestellt werden.

Deutsch und Anschauung werden im ersten Schuljahr um so vortrefflicher verbunden werden können, je lebensvolleren Inhalt die Bibel hat. Übrigens braucht nicht jedes einzelne Wort durch eingehende Besprechung der von ihm bezeichneten Sache vorbereitet zu werden; die Hauptsache bleibt beim Schreiblesen eben das Schreiblese, und nur das ist wichtig, daß die Wunderfrüher Vernunft und Schulfreude nicht ausgehen. Besser als die Bibel kann das erste Lesebuch dem heimatlich-häuslichen Leben des Kindes Rechnung tragen. Wenn man Neuerscheinungen wie das bei Hirt verlegte „Lesebuch für Brandenburg“ von Nohl und Ullmann, das Steyer-Wohlrabesche „Deutsche Lesebuch für Mittelschulen“, die Kastenische Bearbeitung des Wertes von Lüben und Naeke prüft, wird man in dieser Beziehung eines gewaltigen Fortschrittes innwerden. In den ersten Teilen aller dieser Bücher findet man z. B. eine ganze Anzahl der herzerquickenden „Hamburger Bilder für Kinder“ von Ilse Trappau.

Daß auch beim Rechnen die Heimat beachtet werden soll, fordert

der Ministerialerlaß vom 31. 1. 08 mit den Worten: „Von der Unterstufe an sind eingeleitete (angewandte) Aufgaben zu stellen, die nach Maßgabe des Standpunktes der Kinder die wirklichen, den Kindern naheliegenden Zustände in Betracht ziehen.“ — Diese Weisung gilt natürlich auch für die fernere Schulzeit.

Da prinzipiell Neues zu der im vorstehenden behandelten Forderung, daß die Heimatkunde auch in dem ihr scheinbar fremden Unterricht als treue und geschickte Dienerin auftreten müsse, später nicht hinzugetan werden kann, so wird der entsprechende Teil bei der Behandlung der Heimatkunde auf der Mittel- und Oberstufe in Wegfall kommen. Wir folgen hierin der neueren Architektur, die auch nicht der Symmetrie zuliebe Fensterreihen geradlinig fortsetzt, wo keine nötig sind, aber nicht jener Kunstausartung, welche die Symmetrie eben als Symmetrie haßt und flieht.

Nun aber wollen wir mit den Kleinen eine Stufe höher steigen, wollen uns mit ihnen freuen, daß jetzt im 3. und 4., vielleicht auch im 5. Schuljahre, „Heimatkunde“ auf dem Stundenplan steht. Ein neues Wort gleicht wenigstens hinsichtlich der zu weckenden Stimmung einer trefflichen Vorbereitung. „Was haben wir zu erwarten?“ Diese Frage leuchtet aus den frischen Augen und läßt die Herzen klopfen, wenn nun der Lehrer zum erstenmal, gewissermaßen offiziell beglaubigt und beordert durch den Herrn Stundenplan, Heimatkunde als — Wissenschaft zu behandeln gedenkt. Sowohl, es ist die erste „Wissenschaft“, nicht nur in dem Sinne, daß Lehrer und Lernende nun immer hübsch bei der Stange bleiben, Ordnung halten, Ergebnisse und Übersichten erarbeiten müssen, sondern sogar in dem Sinne, daß — Quellenstudien getrieben werden sollen, daß man auf Entdeckungen ausziehen wird. — Die allgemeine Heimatkunde teilt sich nun entweder gleich oder später in ihre Teilsächer, und wir haben zunächst als wichtigstes die geographische Heimatkunde ins Auge zu fassen.

Als ihre erste Aufgabe bezeichne ich die Vermittlung erdkundlicher Erkenntnis der Heimat schlechtthin. Scheint das auch selbstverständlich, so muß es doch entschieden hervorgehoben werden, da viele Methodiker in der geographischen Heimatkunde nur einen propädeutischen Kursus für die Betrachtung ferner Länder und Erdteile sehen. Ihnen ist nach Stöys treffendem Wort die Heimat nur ein geographisches Lexikon. Da schlägt man nach, was ein Paß ist, und hat man's gefunden, so klappt man das Buch zu; nun locken nur noch Alpen-, Nordilleren- und Himalajapässe an. Wir halten im Gegenteil daran fest, daß die Heimat nicht nur auf ein Stückchen von Gottes wunderbarer Welt darstellt, sondern daß sie gerade das für uns und unsere Schüler bedeutendste ist. Hier sollen sie sich verstehend, fühlend, wollend völlig einwurzeln, um gute und glückliche Heimatbürger zu werden.

Bei der Begrenzung unseres Lehrfaches kommen wir nicht um eine genaue Bestimmung desselben herum, was als Heimat zu gelten hat. Ist es auch klar, daß die eingehendste Arbeit dem Teil des Erdganzen zuzuwenden ist, der mit den leiblichen Augen angeschaut werden kann, so

dürfen wir doch bei dieser Begrenzung nicht stehen bleiben. Nach seiner Erledigung verfolgen wir den heimischen Fluß, den heimischen Bergeszug, die bekannten Verkehrsstraßen über der Kinder Horizont hinaus; können sie unserer Führung nun nicht mehr mit ihren wanderlustigen wirklichen Füßen folgen, so schließen sie sich, wie wir mit Kerp behaupten, einer anregenden Phantasiewanderung um so williger an. Heimatkunde ist nun immer deutlicher das, was es schon von Anfang an war: Eroberung neuer Gebiete zu den alten hinzu — und so soll sie immer weitere Kreise ziehen, bis es mit überzeugtem Jubel von den Lippen der Kinder klingt: „Das ganze Deutschland soll es sein!“

Die fortschreitend größere Umspannung des als Heimat zu kennenden und zu liebenden Erdgebietes hat sowohl auf das landschaftlich als auch auf das politisch Zusammengehörige Rücksicht zu nehmen. Zulezt wird in den meisten Fällen die Heimatprovinz zusammenfassend betrachtet werden.

So haben wir denjenigen gegenüber, die den selbständigen Wert der Heimatkunde in Abrede stellen, unsere Auffassung über ihre Hauptaufgabe hervorgehoben; jedoch ist es keineswegs unsere Absicht, ihr den propädeutischen Charakter absprechen zu wollen. Der Heimatkunde als einem Unterrichtsgegenstand, der alle späteren erdkundlichen Betrachtungen vorbereitet, stellen wir folgende Aufgaben:

Erstens hat sie zu zeigen, wie man ein bestimmtes Erdgebiet gründlich und allseitig betrachtet. Ihr Vorgehen wird im großen und ganzen für jeden späteren richtungweisend werden. Haben die Schüler in der ihnen bekannten Landschaft erkannt, wie Natur und Kultur zusammenhängen, so werden sie auch bei der Erfassung fremder Gegenden dem Kausalverhältnis verständnisvoll nachspüren. Soweit die geistige Reise und der Wissenstrieb der Kinder es gestatten, wende man schon in der Heimatbetrachtung das begründend vergleichende Verfahren an, dem besonders Kerp das Wort redet; hier aber ist auch der Ort, wo man — eine in unserer Arbeit schon aufgestellte Forderung erfüllend — zeigen kann, daß sich nicht alles beweisen und klar erkennen läßt, daß unser menschlicher Verstand gar sehr dem Irrtum unterworfen ist und also Bescheidenheit nothut. In allem Spekulativen halte man Maß!

Die Heimatkunde lehrt nun nicht nur den typischen Gang einer gründlichen Erdbetrachtung kennen, sondern liefert der Geographie auch das begriffliche Material. Was Berg, Tal, Ebene, Haupt- und Nebenfluß, Moor und Heide sind, haben vielleicht schon die Kinder der Unterstufe ungefähr erfahren; auf der Mittelstufe tritt neben den psychologischen Begriff der logische. Worin sich Gipsel und Kamm unterscheiden, müssen nun die Kinder klar und einfach mit eigenen Worten angeben können. Nur denke man nicht, daß mit der Begriffsgewinnung ein Höchstes erreicht sei! Wer sie als eigentliche Frucht statt als Nebenprodukt betrachtet, könnte statt der heimischen Landschaft ebensogut oder noch besser Hirts „Hauptformen der Erdoberfläche“ verwenden. Uns ist es gerade von größter Bedeutung, daß im Geiste des Kindes, dem man

rechte Heimatkunde gegeben hat, hinter dem klaren Begriff immer das lebendige Veranschaulichungsmittel der heimatlichen Welt stehen bleibt.

Neben der Erarbeitung der Grundbegriffe hat man unserer Disziplin auch diejenige der geographischen Grundwahrheiten zugeteilt. Daß die Quelle der höchste Punkt eines Flusses ist, daß jeder Kamm eine Wasserscheide darstellt, das sind Erkenntnisse, welche mit jener lustbetonten Überzeugtheit, die aus unmittelbarer Anschauung folgt nur in der Heimat gewonnen werden können. Es ist keine Gegend so arm, daß beispielsweise die erwähnten Gesetze des Wasserlaufes nicht veranschaulicht werden könnten, bietet doch schon ein Sandhausen, auf den der Regen fällt, ihr Wesentliches dar. Auch hier ist vor Einseitigkeit zu warnen; immer und überall auf Herausarbeitung von geographischen Sätzen zu zielen, wie es Tromnau tut, ist falsch. Alles auf ihre Entdeckung und Festhaltung zuzuspitzen, erübrigt sich schon deshalb, weil jemand, der ein einziges Mal lebensvoll erkannt hat, daß die Nebentäler über dem Haupttal liegen oder dergleichen, diese Einsicht gar nicht wieder verlieren kann. Eine Eintragung ins „Systemheft“ ist wirklich nicht nötig. Betonen will ich aber, daß unsere Zöglinge dereinst um so mehr Aufschlüsse von der Karte fremder Weltgegenden erhalten werden, je mehr geographische Wahrheiten sie auf der Mittelstufe gefunden haben.

(Schluß folgt.)

Lebensvoller Geschichtsunterricht.

* * *

Kennst du, lieber Leser, Psarrius', des Rahetalichters, anspruchslöse Erzählung: „Das Ende des Hauses Dhaun“?*) — Mich hat sie mächtig ergriffen. Die dort gezeichneten, teils einfachen, teils komplizierten Individualitäten der Rokokozeit standen nach der Lektüre so lebendig vor mir, als wäre ich früher einmal selber Zeuge ihres Tuns und Treibens gewesen. Ich sah den Palast im Dichterglanz hinausstrahlen in die dunkle Nacht, die sich übers Simmerbachtal ausbreitete, sah die Besitzer und Besitzerinnen der Puderzöpfe und Keisfröcke im zierlichsten Menuett sich bewegen, sah sie lustwandeln in den mit raffiniertem Geschmack hergestellten Gärten und Anlagen, erlebte aber auch mit das Weh jener, die das tragische Geschick kommen sahen und die Vereinsamung, die sich bald um das Schloß und dessen letzte Bewohner legte, sah alsdann das Gewitter vom Westlande herüberziehen und schaute dem rohen Tanz der Revolutionsmänner unter der neugepflanzten Freiheitslinde zu, derweil die ehemalige Pracht des Schlosses in Trümmer sank. — Und als die Ferien kamen, nahm ich Känzel und Wanderstab, begab mich an Ort und Stelle, ging den Pfaden des Dichters nach, und jedes bedeutsame Plätzchen ließ tief in der Seele ertönen jenes uralte: „Alles ist eitel!“

*) Wiesbadener Volksblätter Nr. 76.

Dann aber griff ich begierig nach allen geschichtlichen Notizen, die über Burg und Bewohner berichteten, und unterhielt mich stundenlang mit den Bauern des am Fuße der Ruine liegenden Ortes über all ihre Erinnerungen, die sie vom Schloß noch hatten.

Diese inneren und äußeren Erlebnisse lösten indes auch einige Gedanken über den Geschichtsunterricht aus. Ich erinnerte mich des Geschichtsunterrichtes, wie er uns in der Volksschule und später in Präparandenschule und Seminar erteilt worden war, und kam zu dem Urtheil: Manchmal mochte er wohl anregend gewesen sein, selten aber hatte er so lebendige Theilnahme erregt wie „Das Ende des Hauses Dhaun“.

Sehen wir uns die Bücher an, die noch heute vielfach von den Lehrern beim Geschichtsunterricht gebraucht werden: sie stellen geschichtliche Zustände und Vorgänge kurz, allgemein, abstrakt, übersichtlich dar. Und im Geschichtsunterricht selbst hält sich der eine streng an solche Bücher, der andere streut wohl da und dort Ausschnitte aus der eigenen Lektüre ein, ein dritter sucht manche geschichtliche Ereignisse entwickelnd darzustellen. Die meisten wenden sich hauptsächlich an den Verstand und kommen zum Schluß einer jeden Lektion auf die zusammenfassenden Sätze eines Leitfadens zurück. Es ist ihnen eben darum zu thun, zum Zwecke der Wiederholung und Einprägung Merksätze aus dem behandelten Stoff zu gewinnen. Bei einer Prüfung soll ein geschichtliches Wissen nachgewiesen und benotet werden können.

Begebenheiten, Ereignisse ergreifen uns nur dann, wenn sie das Gemüth erfassen, wenn sie uns lebensvoll dargestellt werden. Im Konkreten, im Anschaulichen, im sinnlichen Material liegt der Reiz des Stoffes, der Ursprung der Gefühle. In Erkenntnis dieser Tatsache benützt mancher Lehrer im Geschichtsunterricht Quellenbücher, weil sie die geschichtlichen Vorgänge mit reichem Detail ausschmücken. Zur Einfühlung in eine Zeitperiode bieten sie aber immer noch zu wenig; es sind Bruchstücke, die der Ergänzung und Verbindung bedürfen.

Eine geschichtliche Darstellung befriedigt nur dann, wenn sie einerseits der Anschaulichkeit gerecht wird und lückenhaftes Material phantasie-mäßig ergänzt, andererseits die einzelnen Ereignisse eines Zeitabschnittes so zu ordnen weiß, daß das Ganze eine innere Geschlossenheit und Abrundung erhält. Dies wird am besten erreicht, wenn der Stoff zu lebensvollen Erzählungen gestaltet wird.

„Die Auffassung des Kindes ist eine mehr poetische. Das Kind hat noch kein Organ für trockene Urkunden; es vermag noch nicht gleich dem Historiker aus Statistiken geschichtliches Leben herauszulesen. Was dem Gelehrten ein Selbstverständliches ist, Zahlen mit Gehalt, mit Leben zu füllen, das bleibt dem Kinde eine Unmöglichkeit. Es sieht in der Zahl nur die tote Abstraktion. Darum fordert es von allem historischen Geschehen nicht trockene Chronikenberichte, sondern die lebensvolle Vermittlung durch den Dichter. Kinder erfassen fremdes, längst vergangenes Leben nur, wenn es ihnen als Leben, nicht als abgestorbene Form vorgeführt wird.“

(Dr. Ernst Weber.)

Der Einwurf, daß hiebei gegen die historische Treue gefehlt wird, ist vollauf berechtigt. Wenn es aber wahr ist, daß der Stoff nur dann lebhaft Gefühle erregt, wenn er in erzählender Form dargeboten wird, so muß die historische Treue in der Darstellung der kindlichen Auffassungskraft geopfert werden. Das Kind muß über den Stoff gestellt werden. Erst wenn es gelungen ist, Teilnahme an geschichtlichen Personen zu erregen — und das ist zunächst das Wichtigste —, dann ist der richtige Zeitpunkt gekommen, festzustellen, was geschichtlich wahr ist. Dieser Umweg, durch künstlerische Gestaltung des Stoffes zur historischen Wahrheit vorzudringen, ist die Grundbedingung eines lebensvollen Geschichtsunterrichtes.

An geschichtlichen Erzählungen für einzelne Epochen fehlt es nicht, wenn man sie auch suchen muß, aber der Lehrer, der nach Wahrheit der Tatsachen strebt, findet sich bei ihrer Lektüre auf schwankem Grunde. Wo hört das rein geschichtliche auf? Wo fängt die Dichtung an? Welches Geschichtliche Quellenmaterial ist in der Erzählung verwoben? — Auf solche Fragen erhält der Leser fast nirgends Antwort. Dieser Übelstand und das Mangelhafte der Quellenbücher hat mich und zwei Gleichgesinnte veranlaßt, an die Ausarbeitung eines Werkes*) heranzutreten, das den modernen Forderungen entsprechen dürfte.

Jeder methodischen Einheit stellen wir geschichtliche Grundlagen voraus. Sie sind genommen aus Quellen und Spezialwerken und enthalten das anschauliche Material, das in dieser Breite selbst in Lehrbüchern selten zu finden ist. Wir führen also den Lehrer hin zu den Quellen, damit er zunächst in den betreffenden Zeitabschnitt sich einleben, ein Urteil darüber sich bilden kann. Sein Geschichtswissen soll nicht aus Realienbüchern, Leitfäden, übersichtlich gehaltenen Lehrbüchern stammen, sondern auf eingehendes Quellenstudium sich gründen. Zu diesem Zwecke haben wir das reiche Quellenmaterial zusammengestellt und wünschen, daß recht viele durch das Gebotene zu weiterem Forschen und Vertiefen angeregt werden.

Auf den historischen Grundlagen haben wir Erzählungen aufgebaut. Damit wollen wir zeigen, wie die vorgelegten Quellenstücke den Kindern zusammenhängend und lebensvoll vorgetragen werden können. Mit der Form der Darstellung suchen wir der kindlichen Auffassungskraft, mit dem Inhalt der historischen Treue möglichst gerecht zu werden. Der Lehrer ist aber keineswegs gehalten, die Erzählungen in dieser Ausführung zu bieten. Auf Grund des reichen Quellenmaterials kann er sie jederzeit kürzen oder erweitern, ja selbst nach eigenem Geschick neu gestalten. Wohl vermag der Schüler bei der Darbietung nicht zu unterscheiden, was geschichtliche Tatsache, was phantasiemäßige Ausschmückung ist. In- des ist der Lehrer in der Lage, ja er soll sich verpflichtet halten, das rein Geschichtliche überall herauszustellen. Dies ermöglicht eben unser ausführliches Quellenmaterial.

*) Lebensvoller Geschichtsunterricht. Quellen und Erzählungen. Von H. Falk, H. Gerold und R. Rother. Friedr. Seybold, Ansbach, 1. Heft: Die Germanen. 126 und XI Seiten. Preis M. 1,80.

Nicht ohne Zusammenhang sind unsere Erzählungen aneinander gereiht; wir haben vielmehr versucht, ein möglichst vollständiges, charakteristisches Bild zunächst von dem Leben der Germanen zu geben, und werden in Zukunft darauf bedacht sein, von hier aus jene geschichtlichen Entwicklungslinien herauszuarbeiten, „von denen eine tiefgreifende Wandlung der Zustände und segensvolle Weiterwirkungen ausgingen“. Unsere Arbeit soll kein Werk sein, das dem Lehrer den Stoff nach einem gewissen Unterrichtsschema darbietet und ihm jede persönliche Leistung abnimmt. Es fehlt auch die nach jeder Lektion übliche Zusammenfassung alles dessen, was von dem Schüler eingeprägt werden soll.

Unserem Geschichtsunterrichte liegt folgende Methode zugrunde. Wir legen das Hauptgewicht auf die Darbietung, und zwar bieten wir den Schülern den Stoff breit, detailliert, so daß die geschichtlichen Personen greifbar, gegenständlich vor ihrem geistigen Auge vorüberziehen. Die Unterrichtserfolge dieser Sorgfalt in der Darbietung liegen klar vor Augen. Schon während des Unterrichts selbst welche Aufmerksamkeit, welche Fragelust über unklare Vorstellungen, die sonst nie in den Blickpunkt des Geistes getreten wären! Und nach dem Unterricht? — Was mit lebhaftem Gefühl ergriffen worden ist, das bleibt fest im Gedächtnis haften. Das Gefühl unterstützt das Gedächtnis. „Die Tatsache, daß ein starker Anteil des Gemütes einem Erlebnis einen tiefen Eindruck sichern kann, vermag die Notwendigkeit einer Einprägung durch die gewöhnliche Repetition aufzuheben.“ (Dr. Meßmer.)

Jeder Stoff, der unsere lebhafte Teilnahme weckt, wirkt reproduzierend auf ähnliche oder verwandte Vorstellungen in unserer Erfahrung, jeder geschichtliche Stoff von großer Gefühlswirkung lenkt ganz von selbst unsern Blick auf Heimat und Gegenwart. Es wird selten einen Ort geben, der nicht da und dort auf seine Vergangenheit zurückwies. Die Dorfanlage, Flurnamen, der Baustil der Kirche, ihre Skulpturen, Grabdenkmale, eine nahegelegene Ruine, Sagen und Gebräuche, Privat- und Gemeinderechte reden eine lebhafte Sprache für den, der sie zu deuten weiß. Und unsere öffentlichen Einrichtungen, wie Verkehr, Heer- und Gerichtswesen, Bevölkerungsbewegung, Steuern und Abgaben, Wahlen, bieten sich zwanglos zum Vergleich mit Verganzenem an. Versteht es der Lehrer, auf solche Weise das Nachdenken der Kinder zu beschäftigen, dann ist der Hauptzweck des Geschichtsunterrichtes erreicht. Nicht ein abfragbares Wissen soll vermittelt, sondern der historische Sinn des Kindes soll geweckt und gestärkt werden, damit es die heutigen Zustände als etwas Gewordenes auffassen lernt. Anregungen dieser Art finden sich in unserer Schrift nach jedem Kapitel.

Damit schließt unser methodischer Gang. Darbietung und Vertiefung gehen bei uns Hand in Hand. Wohl verhalten sich die Schüler bei der Darbietung zuerst passiv, horchen aufmerksam zu, aber bald wird durch unsere lebenswarme Erzählung ihre Phantasie angeregt, und wenn wir da und dort in der Darbietung innehalten, heben sich die Finger der Kinder, es drängt sie zur Aussprache des innerlich Geschauten. Von allen Seiten wird das Neue beleuchtet, und durch die zwanglose Aus-

sprache erfährt der Lehrer, was noch zu erklären, zu ergänzen ist. So wechseln Darbietung und Vertiefung ungekünstelt miteinander ab, und der gebotene Stoff senkt sich in das Gemüt der Kinder ein und führt ihrem Denken und Handeln neue Nahrung zu. Merksätze behufs Einprägung noch besonders herauszustellen, halten wir aus den angeführten Gründen für überflüssig, ja für nachteilig, weil durch öftere Wiederholung das Interesse am Stoffe abgestumpft wird. Wertvoll ist für uns nur die Wiederholung, welche im Unterrichtsgang von selbst sich ergibt dadurch, daß wir in der Folge der Lektionen immer wieder auf früher Behandeltens zurückkommen, um die Wandlungen bezw. Entwicklungen in den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen herauszustellen.

Die Auswahl des geschichtlichen Materials erfolgt vom entwicklungs geschichtlichen Standpunkte aus. Wir fassen die deutsche Geschichte als ein Werden, als eine einheitliche Entwicklungsreihe auf, deren typische Erscheinungen biologisch dargestellt werden müssen. Selbstverständlich enthält dieses Material auch wertvolle ethische Stoffe. Aber wir halten es für verkehrt, solche Stoffe zur Gewinnung moralischer Nutzenanwendung, ethischer Extrakte zu verwerten. Merkt das Kind eine solche Absicht — und es muß sie merken —, dann wird nach unserer Ansicht der innere, stillwirkende, erhebende Eindruck verwischt. „Das Beste an der Geschichte ist vielleicht gerade, daß sie nicht moralisiert . . . Sie redet nur in Bildern zu uns, und sie fördert uns, wenn wir uns mit ganzem Gemüte und ohne alle, wenn auch noch so löblichen Nebenabsichten in sie hineinversenken.“ (Kinde.)

Was bleibt bei unserem Unterricht fürs spätere Leben übrig? — Der Schüler, der in der Schule an ein richtiges Schauen und Denken gewöhnt worden ist, wird auch im Leben offene Augen und ein warmes Herz zeigen. Und weil er den Werdegang seines Volkes geistig durchlebt hat, wird er sich auch in die politischen und sozialen Ordnungen einfügen und sich darin betätigen für das Wohl an Gemeinde und Staat.

Noch ein kurzes Wort über die Schwierigkeit unserer Arbeit. Wer selbst schon versucht hat, irgendeinen geschichtlichen Stoff lebensvoll und möglichst historisch treu zu gestalten, der kennt diese Schwierigkeit. Der weiß, daß schon das Suchen nach grundlegenden Werken nichts Leichtes ist. Bücher, welche den Stoff breit und detailliert darstellen, sind sehr selten. Die meisten versagen, wo es gilt, intime, individuelle Züge eines geschichtlichen Vorganges darzustellen. Gerade solche Einzelheiten, die doch zur Ausschmückung notwendig sind, müssen mühsam zusammengetragen werden. Und wie gering ist oft die Ausbeute aus einem dickleibigen Band! Aus diesem losen Material muß dann die Erzählung aufgebaut werden, welche in bezug auf Anschaulichkeit, historische Treue und innere Geschlossenheit befriedigen soll.

Aus der Inhaltsübersicht seien die Hauptkapitel angeführt:

1. Germanische Gehöfte (mit 1 Erzählung).
2. Germanen gegen Germanen (mit 1 Erzählung).
3. Römer gegen Germanen (mit 2 Erzählungen).
4. Varus und Hermann (mit 3 Erzählungen).

5. Die Markomannen-Bayern als typisches Beispiel der Völkerverwanderung (mit 3 Erzählungen).

Und nun, damit jeder Leser selbst urtheilen könne, eine Probe aus dem Büchlein:

Hermann.

1. Historische Grundlagen.

Ein Jüngling von edlem Geschlecht, tapferer Hand, schnellem Sinne, gewandt im Geiste, mehr als sonst Barbaren es sind, namens Armin, Sohn des Segimerus, Fürsten des Stammes, ein Jüngling, aus dessen Antlitz und Augen geistiges Feuer leuchtete, der unser steter Begleiter auf den früheren Feldzügen gewesen war und neben dem römischen Bürgerrechte den Rang eines römischen Ritters inne hatte, benutzte des Feldherrn Schläfrigkeit zu einer Freveltat; er dachte nicht unweise, niemand sei leichter zu bewältigen als wer nichts fürchte, und nichts sei öfter der Anfang des Elends gewesen als das Gefühl der Sicherheit. Zuerst also weichte er wenige, bald mehrere als Genossen in seine Pläne ein; daß es möglich sei, die Römer zu übermächtigen, behauptet er mit Zuversicht und überzeugt davon auch seine Gefährten; unmittelbar an den Beschluß knüpft er die That; er bestimmt eine Zeit zum Überfalle. Dies wird Varus durch einen aus jenem Stamme, einen treuen Mann von angesehenem Namen, Segestes, angezeigt. Aber schon trat das waltende Schicksal der menschlichen Überlegung in den Weg; schon hatte es Varus' geistiges Auge geblendet. Denn wohl geschieht es so, daß die Gottheit, wenn sie jemandes Los wenden will, seine Gedanken irre führt und bewirkt, was das Jammervollste ist, daß das, was ihn trifft, ihn mit Recht getroffen zu haben scheint, und das Unglück zur Schuld wird. — So sagt er denn, er könne das nicht glauben; übrigens, erklärte er, wisse er den Beweis von guter Gesinnung gegen ihn nach Gebühr zu schätzen. Nach der ersten Anzeige blieb zu einer zweiten schon keine Zeit mehr.

Bellejus II, 118.

Segestes eröffnete, wie auch sonst so oft, so noch bei dem letzten Gastmahle, nach welchem es zum Kampfe kam, daß eine Empörung vorbereitet werde, und riet dem Varus, ihn, Arminius, und die übrigen Vornehmen zu binden; nichts würde das Volk wagen, wenn die Fürsten entfernt wären. . . . Segestes, obwohl durch den einmütigen Willen seines Stammes in den Krieg mit fortgerissen, nährte die alte Zwietracht; es wuchs sein Haß durch persönliche Kränkung, da Arminius seine Tochter, die einem andern verlobt war, geraubt hatte.

Tac., Annalen I, 55.

Beigegeben hatte Segestes den Gesandten (die er zu Germanicus schickte) seinen Sohn, namens Segimundus; doch der Jüngling war voll Bedenken, da sein Gewissen nicht rein war. In dem Jahre nämlich, in welchem Germanien abfiel, hatte er, zum Priester bei dem Altare der Ubier erwählt, seine Binden zerrissen und sich zu den Rebellen geflüchtet.

Tac., Annalen I, 57.

. . . auch Inguiomerus ward zu ihnen hinübergezogen, der Oheim des Arminius, der bei den Römern in altbegründetem Ansehen stand.
Tac., Annalen I, 60.

Und wirklich erhoben sich in Masse nur die Brutterer, Marser und Cherusker, also nur die durch die Kriegszüge, namentlich des Drusus, geschädigten Stämme, die eingeseffene Bevölkerung von der unteren Saale bis zur Ems, vom Osning bis zur Rhön. Es ging dem Losschlagen keine Tagfahrt, kein gemeinsamer Beschluß der waffenfähigen Männer voran.
Gutsche u. Schulze I, 95.

. . . Als Varus Quintilius . . . zum Oberbefehlshaber in Germanien ernannt war und die dortigen Verhältnisse als höchste Behörde ordnete, sie mit größerer Schnelligkeit und Nachdruck umwandeln wollte, ihnen Befehle wie Sklaven erteilte und wie von Untergebenen Geldzahlungen forderte, ertrugen sie es nicht; Fürsten wie Volk: jene, weil sie nach ihrer früheren Macht Begehr trugen, dieses, weil es die gewohnte Ordnung der Dinge fremder Zwingherrschaft vorzog. Einen offenen Aufstand wagten sie nicht, weil sie sahen, daß die Römer zahlreich am Rhein, zahlreich auch in ihrem eigenen Lande standen; sondern indem sie Varus bereitwillig aufnahmen, als würden sie alles tun, was ihnen befohlen würde, lockten sie ihn weit ab vom Rhein in das Land der Cherusker und an die Weser. Da sie auch dort in Friede und Freundschaft mit ihm lebten, brachten sie ihn zu dem Glauben, sie könnten Sklaven sein auch ohne Soldaten.
Dio Cass. 56, 18.

So hielt denn Varus seine Heeresmacht nicht, wie es in Feindesland sich gehörte, beisammen, sondern überließ die Soldaten scharenweise hilfsbedürftigen Leuten, die darum baten; bald um irgendeinen festen Platz zu bewachen, bald um Räuber einzufangen, bald um Getreidetransporte zu begleiten. Die hauptsächlichsten Verschworenen, welche bei dem Anschläge wie nachher im Kriege anführten, waren neben andern Arminius und Segimerus; beide waren stets um Varus und oft an seiner Tafel. Während er daher guten Mutes war und nichts Arges erwartete und allen denen, welche argwöhnten, was geschah, und ihm zur Vorsicht rieten, nicht allein gar keinen Glauben schenkte, sondern sie schalt, als ob sie sich vergeblich ängstigten und jene mit Unrecht verleumdeten, empörten sich zuerst einige von denen, welche weiter ab wohnten, der Verabredung gemäß; damit Varus, wenn er gegen sie zöge, auf dem Marsche, zumal er in Freundesland zu sein glaubte, leichter beizukommen wäre und er nicht etwa, wenn alle zugleich plötzlich den Krieg erklärten, sich durch Vorsicht sicherte. So geschah es. Als er aufbrach, ließen sie ihn vorausziehen und blieben zurück, angeblich um Bundesgenossen zu werben und sodann binnen kurzem zu ihm zu stoßen. Nachdem sie die Hilfsmacht, welche schon an einem bestimmten Orte bereitstand, herangezogen und die bei ihnen befindlichen Soldaten, welche sie sich in früherer Zeit erbaten, getötet hatten, rückten sie auf ihn an, als er schon mitten in den Wäldungen steckte, wo kaum ein Ausweg zu

finden ist. Mit einem Schläge zeigten sie da, daß sie Feinde sein wollten, nicht Untergebene, und vollbrachten viel furchtbare Thaten.

Dio Cass. 56, 19.

usw.

2. Erzählung.

Auf der Heerstraße, die vom Rhein ins Cheruskerland führte, sprengte ein einsamer Reiter. Hoch saß er auf seinem Schimmel; seine geröteten Wangen und seine blonden Haare verrieten den Germanen. Seine Rüstung jedoch war die römische. Wie so viele andere cherusische Jünglinge hatte er wohl zu Rom gedient und die Kriege des Kaisers mitgemacht. Weit hinein ins Waldgebirge ritt er. Da lag vor ihm ein großer Edelhof mit Wohnhaus, Halle, Scheune und großen Ställen. Das war sein Vaterhaus; hier waltete der Fürst Segimer vom Cheruskerlande. Das Thor wurde geöffnet, die Hunde bellten vor Freude; die Schalksknechte liefen voll frohem Eifer herbei, ihn zu bedienen. Eine Magd, die hinter der Linde vorlugte, sprach zu ihrer Freundin:

„Wie stattlich und schön er geworden ist da drunten in der Römerstadt!“

„Und sieh nur“, sagte die andere, „wie die Kette an seinem Halse blüht und der Goldring an seinem Finger. Das hat ihm gewiß der Kaiser in Rom geschenkt.“

„Sein älterer Bruder*) ist damals doch auch mit fortgeritten! Wissen mücht ich nur, warum der nicht wiedergekommen ist.“

„Halt! Jetzt kommt seine Mutter. Sieh, wie ihr Gesicht strahlt!“

„Ja, der Hermann war von jeher ihr Liebling.“

Mutter und Sohn gingen ins Wohnhaus. Auf dem gepolsterten Hochsitz saß der Vater — krank. Tiefe Falten hatten sich in Wange und Stirn gesenkt. Bald waren beide, Vater und Sohn, in ernstem Gespräche. „Hermann!“ sprach der Vater, „wir sind kein freies Volk mehr, das nagt an meinem Herzen. Seit Varus im Lande ist, wissen wir erst, was die Römer mit uns vorhaben. Zu Schalksknechten will er uns machen. Das Gericht hat er uns genommen, die Volksversammlungen werden von Römlingen überwacht, unerträgliche Steuern machen uns arm, über unsere heiligen Berge ziehen sich die römischen Heerstraßen. Wie war es doch ganz anders, als noch Tiberius bei uns war. Unsere Bundesgenossen sollt ihr sein, sprach dieser Feldherr; eure Feinde sollen unsere Feinde sein, zum Schutze gegen sie bauen wir in euerem Lande feste Kastelle und lassen unsere Legionen hier. Keine Abgaben und Steuern wurden uns auferlegt; er ließ uns unsere Gerichte, und in den Volksversammlungen durft jeder sprechen, wie es ihm ums Herz war. Wir Fürsten waren bei dem erhabenen Kaisersohn hoch geehrt, wir saßen an seinem Hochsitz, keine Straße, kein Kastell wurde angelegt, ohne daß er die Gemeinde entschädigt hätte. Der Kaiser Augustus sandte uns goldene Ehrenketten, Pokale, Spangen und Ringe von edel-

*) Flavius.

stem Metall, wir tranken auf sein Heil. Zur Lagerstatt Aliso brachten unsere Bauern Felle, Schinken, Federn, Getreide, und dafür tauschten sie feines welsches Geräte ein. Da sandten wir cheruskische Adelfinge unsere Söhne nach Rom, um dem Kaiser zu dienen. Manche nahm er in seine Leibwache auf, denn er wußte sich da besser geschtzt als von seinen treulosen Römern.“

Die Worte des Vaters hatten Hermann tief erregt. „Weshalb“, rief er aus, „setzt ihr Cheruskerfürsten euch nicht zur Gegenwehr? Laßt ihr euch dies unerträgliche Joch gefallen, so geschieht es euch recht!“ „Cheruskerfürsten?“ entgegnete der Vater müde lachend, „mein Bruder Ingomer hat allen Vorstellungen gegenüber immer nur das eine Wort: Sie sind uns zu stark! Und Segestes, der Falsche, hat sich den Römern gar mit Leib und Seele ergeben. Mich aber haben Gram und Sorge vorzeitig aus Siechbett geworfen, meine Kräfte gehen zu Ende.“

Armin war bei den letzten Worten seines Vaters aufgesprungen und ins Freie geeilt. Es war ihm schier weich ums Herz geworden. Lange blickte er hinab auf die trauten grünen Wälder seiner Heimat. Dann ging er mit großen Schritten auf und ab. Plötzlich blieb er stehen: „Hilf, Wodan, mir das große Werk vollbringen!“ —

Drei Jahre später war es, Fürst Segimer war nicht mehr am Leben. Hermann saß in der Halle, eine römische Feldherrnkarte lag vor ihm. Es dunkelte im Saale. Da wurden plötzlich Stimmen im Hofe laut. Sollten es gar Römer sein? Rasch verbarg Hermann die Karte. Die Saaltr ging auf und der Trhwter meldete: „Katald, der Gausfrst der Brutterer, will dich sprechen.“ „Fhre ihn herein!“ —
usw.

Blüten und Früchte.

Zum neuen Schuljahr.
Kein Glück auf dem Erdenrund
heilkrftiger, süßer, reiner,
als Kindermund an deinem Mund
und Kinderhand in deiner.

Paul Heyse.

Aus A. Gänger, Deutsche Dichtung S. 317.

Sonntagsstille*).

Eine Bildbetrachtung in der Fortbildungsschule.

Von Hugo Hansen, Steinach.

Vormittags 9 Uhr. Weit ffnen sich die Pforten des Schulhauses, die Schule ist aus, es hat Ferien gegeben, denn morgen ist

*) Künstlerischer Wandschmuck aus dem Verlage von B. G. Teubner. D. Leiber: Sonntagsstille. 75:55 cm. M. 5.

Pfingsten. Pfingstferien! Warum nur hat dies Wort für mich keinen goldenen Klang? Ach so, ich habe ja noch Fortbildungsschulunterricht. Wie, heute? Allerdings, Fortbildungsschulunterricht am Pfingstheiligabend! Man versetze sich einmal in meine Lage. Und in die Lage der Schüler. Die sind doch auch schon in Feststimmung. Halt! ein Gedanke: diese Feststimmung muß ausgenutzt werden. In einem Klassenzimmer unseres Schulhauses hängt in grünem Rahmen ein fein empfundenes Bild. Ich sah es kürzlich in einem Blütenkranz, und: Pfingstsonntag, Feierabendstille! ging es mir unwillkürlich durch den Sinn. Das könnte heute betrachtet werden, heute dürfte den Schülern die „Einfühlung“ gelingen. Mit diesem Ausdruck bezeichnet man ja neuerdings „jene psychische Betätigung, die für uns den Schein der Beseeltheit der Kunstwerke herbeiführt, durch die wir instande sind, den seelischen Gehalt, den unsere Künstler in ihre Werke legen, aufzunehmen und zu verstehen*.“ Einfühlung ist also inneres Erleben, ist Selbsttätigkeit. Für den Lehrer aber bleibt die nicht unwichtige Aufgabe, etwaige Hemmungen zu beseitigen, günstige Augenblicke zu beachten, günstige Verhältnisse zu schaffen, mitzufühlen, vorzuempfinden, bis die suggestive Kraft des Kunstwerkes seine Vermittlung überflüssig macht. Nur ganz besonders bedeutende Kunstschöpfungen können ohne solche Vermittlung über die mancherlei hemmenden Momente, wie sie in einem ästhetischen Betrachter von der Art unserer Schüler liegen, siegen und einen ästhetischen Eindruck erzwingen.

— — Der letzte Schüler ist in die Klasse getreten, die Tür ist geschlossen, die Geräusche, die das Einnehmen der Sitze mit sich bringt, sind verstummt, erwartungsvoll blickt alles auf den Lehrer. „Was ihm nur ist?“ raunt Karl seinem Nachbar zu. Dieser zuckt die Achseln. Es ist aber auch eigentümlich. Mit gedämpfter Stimme nur begrüßte der Lehrer heute die Klasse, gemessenen Schrittes, lautlos strebte er seinem Plaze zu, mit einer gewissen Feierlichkeit ordnet er jetzt seine Sachen: das ist ja beinahe, als wären wir in der Kirche. Und was soll das Bild, das dort an der Wand lehnt? Neugierig recken einige den Hals. Ist!

„Wir wollen heute einmal etwas ganz Neues treiben — wir wollen ein Bild betrachten — der Maler hat es ‚Sonntagsstille‘ benannt.“

„Stille will das Bild uns zeigen.“ — — „Stille kann man doch nicht sehen?“ — „Und doch kann ein Bild von Stille reden. Oder könnte man wohl an Lärm denken z. B. bei der Darstellung eines Schlafenden? oder gar eines Toten? Stellt euch ferner einmal den Himmel, das Meer, den Wald, die Tierwelt vor bei einem Aufbruch in der Natur und dann, wenn alles schweigt. Welche Bilder des Schweigens könnt ihr euch denken?“ — „Sternhimmel, Mondnacht, glattes Meer, Sonnenuntergang, Waldweg usw.“ — „Nennt

*) Von der Einfühlung. 27. Flugschrift zur ästhetischen Kultur, herausgegeben vom Dürerbund. Verlag von D. W. Callwey, München.

Gegenden des Schweigens, der Stille!" — „Wüste, Heide, Moor usw.“ — „Wir haben also oft genug Gelegenheit, durch unser Auge allein schon den Eindruck von Stille zu empfangen. Unser Bild ist aber Sonntagsstille benannt; wie könnte diese wohl von dem Maler zum Ausdruck gebracht sein?“ — „Kirche, Andächtige im Gotteshaus, Kreis im Stübchen vor aufgeschlagener Bibel usw.“ — „Also auch hier gibt es viele Möglichkeiten. Es kommt überhaupt nicht in erster Linie darauf an, was dargestellt ist. Ich kann mir sehr gut ein Bild denken ohne einen äußeren Hinweis auf den Sonntag, das aber doch mit Recht Sonntagsstille benannt sein dürfte. Andererseits kann ein Bild sehr deutlich und sehr ausführlich Sonntagsleben und sonntägliche Verhältnisse schildern und ist doch kein Sonntagsbild. Worauf es denn eigentlich ankommt? Soll ein Bild mit Recht Sonntagsstille heißen, so muß uns bei seiner Betrachtung sonntäglich zumute werden, es muß Sonntagsstimmung auf dem Bilde liegen. (Wiederholt!) Sonntagsstimmung! Ihr kennt sie alle. Ihr habt sie (eigene Angaben der Schüler), wenn ihr des Sonntags erwacht und keine Werktagsarbeit euch erwartet, wenn ihr die Sonntagsglocken läuten hört, wenn ihr das Sonntagsgewand angelegt habt, wenn ihr des Nachmittags durch die Fluren streift usw. In der Sonntagsstimmung erscheinen die Menschen, der Wohnort, die Landschaft, der Himmel, die ganze Welt verändert, verschönt, verklärt. Und nun drückt einmal ganz klar und bestimmt aus, wie euch denn in der Sonntagsstimmung zumute ist.“ — „Glücklich, fröhlich.“ — „Das seid ihr auch, ohne daß immer Sonntagsstimmung dabei wäre, es muß noch etwas anderes sein, was man mit Sonntagsstimmung bezeichnet.“ — Schüler schweigen. — „Ihr könnt es nicht sagen, ich auch nicht. Um es mit Worten ausdrücken zu können, müßte man schon ein Dichter sein. Und es gibt Gedichte, in denen es gelungen ist. Hört!“

Juli-Sonntag*).

Der Sonntagswind streichelt das Vinsenmeer,
Darüber gaukeln Libellen her.
Ein alter Fischer im Rahne ruht,
Und gleißend und glänzend dehnt sich die Flut.
Ein Rohrspatz schreit im Vinsenmeer,
Vom Kloster läuten die Glocken her.
Sie wandeln die Weiten hinaus und hinab,
Der Alte nimmt betend die Nähe ab.
Der Sonntag geht über die Felder.

Karl Busse.

Das Träumen der Flur*).

Es war, als hätt' der Himmel
Die Erde still geküßt,
Daß sie im Blütenschimmer
Von ihm nun träumen müßte.
Die Luft ging durch die Felder,
Die Ähren wogten sacht.
Es rauschten leis die Wälder,
So sternklar war die Nacht.

*) Entnommen aus „Der deutsche Spielmann“. Verlag von D. W. Callwey, München.

Und meine Seele spannte
Weit ihre Flügel aus,
Flog durch die stillen Lande,
Als flöge sie nach Haus.

Joseph von Eichendorff.

Der Lehrer liest ohne aufdringliche Betonung, fast monoton, aber langsam, die Gedichte gleichsam in Bilder zerlegend, welche er sich zugleich möglichst scharf und umfassend im Geiste malt (z. B. der Sonntagswind streichelt = Liebkosung, etwa Bild einer Mutter, die ihr Kind liebkost, dazu entsprechende Handbewegung, — gaukelnde Libellen = die charakteristischen Flugbewegungen werden mit der Hand angedeutet — sich deh nende Flut = Bild eines tief A t m e n d e n, — wandelnde Glocken = Vorstellung der nach allen Seiten sich fortpflanzenden Schallwellen usw.). Er hält dabei an der Vorstellung fest, daß er mit den Schülern diese Bilder betrachte, oder daß er mit ihnen durch die Fluren wandle, bald hierhin, bald dorthin ihre Aufmerksamkeit lenkend. Nur wo es unbedingt nötig erscheint, wird eine knappe, erklärende Bemerkung, ohne Frage- und Antwortspiel, eingeschaltet. Auf diese Weise läßt sich die nötige Anschaulichkeit, das nötige „Verständnis“ erreichen, ohne daß der poetische Reiz zerstört wird.

Es folgt sogleich ein zweiter Vortrag der Gedichte. Jetzt aber steht die Stimmung im Vordergrund. Der Lehrer sucht sie voll zu erfassen und gleichsam als vom Dichter beauftragt, also möglichst ohne persönliche Färbung weiterzugeben.

Und nun noch, frei vorgetragen, das den Schülern bekannte „Schäfers Sonntagslied“.

„Das ist Sonntagsstimmung, Sonntagsstille. Ob auch dem Schöpfer unseres Bildes sein Werk gelungen ist, sollt ihr sogleich entscheiden. Aber stille, ganz stille müssen wir sein, und ganz Auge, und ganz Aufmerksamkeit! Kein Glied darf sich rühren, den Atem anhalten!“*)

*) „Als körperliche Begleiterscheinungen des Affektes fühlen wir bestimmte Spannungs- und Muskelempfindungen. Sie bilden einen Teil des gesamten Gefühls erlebnisses, und es besteht auch zwischen ihnen und dem zugehörigen Gefühl ein fester, inniger Zusammenhang; insolgedessen vermag die Reproduktion dieser Empfindungen auch das zugehörige Gefühl in uns zum Anklingen zu bringen.

Bei der Einfühlung in Raumformen spielen die Bewegungsempfindungen eine wichtige Rolle. Wenn wir z. B. einen wild herabstürzenden Wasserfall oder ein leise im Winde wogendes Kornfeld dargestellt sehen, so werden leicht in uns entsprechende Bewegungsempfindungen erweckt, ein unwillkürliches Streben, solche Bewegungen mitzumachen, wird rege, und daran schließt sich ein bestimmtes Gefühl, eine Stimmung, von der derartige Bewegungen und ein derartiges Streben für uns begleitet zu sein pflegen. Indem wir diese empfinden, gewinnen die betrachteten Formen ihr eigenartiges Innenleben, ein menschenähnliches Streben und Fühlen.“ (s. o. Von der Einfühlung.)

Der Charakter unseres Bildes ist Ruhe, Stille. Bei seiner Betrachtung wird dennoch von selbst, wird unwillkürlich ein Streben nach Ruhe eintreten, dem sich alsdann das entsprechende Gefühl anschließt. Noch leichter und ungezwungener aber dürfte die angestrebte Stimmung zu erreichen sein, wenn schon vorher ein angemessenes körperliches Verhalten beachtet wird.

(Das Bild wird aufgestellt.) „Da ist es!“

Ein feierlicher Augenblick, ein Wehen des Geistes, dessen Fest wir morgen feiern. „Und meine Seele spannte weit ihre Flügel aus, flog durch die stillen Lande, als flöge sie nach Haus.“

Noch einmal ertönen gedämpft, aber diesmal eindringlich, gleichsam suggerierend, die Eichendorff'schen Verse. Das Bild beginnt zu reden, wird zum Gedicht, das Gedicht wird zum Gemälde, und wie beide Schöpfungen Ausdruck eines und desselben tiefen Empfindens sind, so fließen auch die von ihnen ausgehenden Stimmungen ineinander über, ergänzen und vertiefen sich und bewirken vereint einen Eindruck, der wohl imstande ist, fortzudauern, eine bleibende Erinnerung zu werden. Und wenn nur eines aus der ganzen Schar da vor mir für geistige Genüsse dieser Art gewonnen ist, wenn nur einige eine Ahnung bekommen von „etwas Besserem“, wenn bei der Mehrzahl auch nur ganz leise etwas Festliches, Hohes, Heiliges zum Erklängen gebracht wird, so ist diese Stunde nicht umsonst, nicht wertlos gewesen.

Allmählich löst sich die Spannung und macht einem lebhaften Geflüster Platz. Es wäre unnatürlich, diesem Aussprachebedürfnis nicht Raum zu geben.

„Wir könnten jetzt von unserem Bilde Abschied nehmen, aber dem einen oder anderen von euch liegen vielleicht noch einige Fragen am Herzen, z. B.: Was ist denn auf diesem Bilde eigentlich dargestellt, daß es so eigentümlich auf uns zu wirken vermag?“ — „Dorf, Weiher, Wiese usw.“ — „Genauer!“ — „Grüne, blumige Wiese, klares Gewässer usw.“ — „Sicher verweilt das Auge gern auf solchen Dingen. Aber im übrigen ist es gar nicht viel und gar nichts Besonderes. Also auf das Wie, auf die Art der Darstellung muß es ankommen (s. o.). Davon müssen wir jetzt sprechen.“

(Der Gang der Besprechung ist im folgenden kurz angedeutet.)

Wie erklärt es sich wohl, daß das Bild von vornherein uns so angenehm berührt, unserem Auge gleichsam wohlthut?

Farben passen zusammen, wirken durch ihre Zusammenstellung, erfreuen durch ihre Harmonie (Vergleich mit Wohlklang und Mißklang bei der Verbindung von Tönen; Farbenakkord). Andere Beispiele: Wald im Herbstschmuck usw.; Gegenbeispiele: geschmacklose Farbenzusammenstellung bei Bauten, bei der Wohnungsausstattung, in der Kleidung usw. — Licht gedämpft, Schatten zart (denn Sonne hinter dem Gewölbe). — Sanft geschwungen, weiche Linien (Weiher, Wolken). — Fast in der Mitte des Bildes der Kirchturm, dicht daneben drei hochstrebende Bäume: das Dorf erhält dadurch etwas Geschlossenes, das Auge einen Ruhepunkt = glückliche Gruppierung. (Verdecken wir den Kirchturm, denken wir die Bäume weg: das Dorf erscheint gedrückt, unfertig. — Sucht für den Turm, die Bäume eine Stelle, die passender erscheint! Schlagt für das ganze Bild eine andere Gruppierung vor!)

Wie hat der Maler es angefangen, uns an Stille zu erinnern?

31996

Fläche des Weihers so ruhig, daß die Gegenstände am Ufer sich spiegeln; Vorherrschen der wagerechten Linie; Bäume kerzengrade, biegen sich nicht im Sturm; Gewölk bildet große Flächen, ist nicht zerrissen, erscheint nicht vom Winde gejagt; Farben abgetönt, sanft, nicht grell, nicht schreiend. — Benennt die Farben!

Was deutet auf den Sonntag hin?

Kirche, Bäume und Turm wie Finger nach oben zeigend; niemand zu sehen, alle wohl beim Abendgottesdienst oder im Kreise der Familie; Bäumchen im Blütenschmuck, Wiese mit Blumen geziert = Feiertagsgewand der Natur; der Weiher ein Auge, aus dem Friede, Güte, Klarheit strahlt.

Woher aber die Sonntagsstimmung auf dem Bilde?

Das läßt sich nicht mit dürrer Worten aus dem Bilde nachweisen. Selbst der Maler würde nicht sagen können, durch welche besonderen Eigenschaften seines Bildes die Stimmung hervorgerufen wird. So viel aber ist sicher: der Maler hat sie selbst gehabt, er hat innerlich Erlebtes dargestellt. Vielleicht sah er einmal ein solches Dörfchen vor sich liegen, vielleicht kam sie ihm beim Läuten der Sonntagsglocken oder beim Lesen eines Gedichtes oder beim Anhören eines Musikstückes. Aber tiefer ergriff es ihn als uns, und eigenartiger war seine Stimmung als bei gewöhnlichen Menschen. Und in ihm entstand ein unbezwinglicher Drang, sein inneres Erleben zu gestalten. Denn er war ein Künstler. Da schuf er dies Bild. Wer innerlich etwas Eigenartiges erlebt und das Erlebte auch gestalten kann, aus innerem Drange gestalten muß, sei es in Tönen, sei es in Farben oder Formen, der ist ein Künstler. Was zu uns spricht, uns innerlich ergreift, sei es ein Gedicht, ein Musikstück, ein Bild oder dergl., das ist ein Kunstwerk. Kauft nur Bilder, die euch etwas sagen. Prüft sie daraufhin, ob sie zu euch reden. Aber eine ernste Prüfung muß es sein, ein bescheidenes Fragen, ein erwartungsvolles Lauschen. Ob es wohl auch an uns selbst liegen kann, wenn ein Kunstwerk sich uns nicht offenbaren will?

Iose Blätter.

I. Pädagogische Bildnisse.

Von C. Biegler.

43. Karl Bades.

Am 12. November v. J. starb in Darmstadt Rektor Karl Bades, der höchst verdiente Führer der hessischen Lehrer. Er wurde im Jahre 1837 zu Hattenrod geboren, besuchte von Ostern 1852 bis 1855 das Seminar zu Friedberg und wurde dann Lehrer in dem benachbarten Dörfchen Rödgen. Zwei Jahre später tagte in Frankfurt a. M. die damals in Preußen nicht geduldet „Allgemeine deutsche Lehrerverammlung“. Bades' Kreisrat suchte seine Lehrer dadurch vor dem Besuche der Versammlung zu bewahren, daß er auf denselben Tag eine

amtliche Konferenz anberaumte. Bades ließ sich aber dadurch nicht abhalten und blieb von da an ein treuer Besucher aller Versammlungen. In Bobstadt im Nied, wo er dann tätig war, wurde er mit zwei „strengen Verweisen“ be-
dacht, weil er mit seinen Schülern in der Pause geturnt hatte. Und nun er-
öffnete er gar eine freiwillige Fortbildungsschule.

Eine segensreiche Wirksamkeit entfaltete Bades in Ober-Eschbach, wo er
21 Jahre wirkte. Er gründete eine Spar- und Darlehnskasse, obwohl anfangs
die Mitglieder kaum zur Bildung des Vorstandes ausreichten, er war Vorstandes-
mitglied des landwirtschaftlichen Bezirksvereins. Im Herbst 1882 bekam er einen
Ruf nach Darmstadt, 1894 wurde er zum Rektor ernannt.

Den hessischen Landeslehrerverein hat Bades von Erfolg zu Erfolg geführt.
Als er 1882 den Vorsitz übernahm, zählte der Verein 67 Bezirksvereine mit
1632 Mitgliedern, bei seinem Rücktritt waren es 107 Vereine mit 3200 Mit-
gliedern.

Als nationalliberaler Landtagsabgeordneter hat er sich große Verdienste
um die Förderung des Volksschulwesens und der Lehrerbefoldung erworben.
Durch die einstimmige Annahme des „Antrags Bades“ wurden vor einem Jahr-
zehnt die hessischen Vandlehrer an die Spitze aller Kollegen im Reiche gestellt.
Als Mitglied der evangelischen Landessynode trat er mit Eifer und Erfolg für
die Besserstellung der Organisten und für die Reform des Religionsunterrichts
ein. Unter seiner Obmannschaft gründeten die hessischen Lehrer einen Verein
zur Unterstützung erkrankter Lehrer und Lehrerinnen. Die Zinsen einer ihm zu
Ehren begründeten „Bades-Stiftung“ bestimmte er zur Unterstützung bedürftiger
Lehrertöchter. Er war auch die Seele des Vereins Lehrerverein, der in Schotten
im Vogelsberg ein Lehrerverein erbaute. Zu seinem Besten schrieb er die Bro-
schüre „Ernst Frey“, die in humoristischer Weise Erlebnisse aus dem Lehrerleben
schilderte. Längere Zeit redigierte er den „Schulboten für Hessen“, auch arbeitete
er mit einem Freunde das „Deutsche Lesebuch“ für die hessischen Volksschulen
um. Die Hessen wußten ihren Obmann zu schätzen, sie ehrten ihn durch die
erwähnte Stiftung. In den meisten hessischen Lehrervereinen prangt sein wohl-
gelenktes Bild an der Wand.

Der „Geschäftsführende Ausschuss“ des Deutschen Lehrervereins“ widmete
Bades folgenden Nachruf: „Der Name des Verstorbenen ist mit dem Deutschen
Lehrerverein aufs innigste verknüpft. Ein Viertelsjahrhundert hat er als Ob-
mann des Landeslehrervereins seine Hessen von Erfolg zu Erfolg geführt. Ebenso
lange hat er dem Vorstände des Deutschen Lehrervereins angehört und mit nie
versagender Arbeitsfreudigkeit für den Aufbau des Vereins gewirkt. Von 1880
bis 1906 hat Karl Bades jede Deutsche Lehrerversammlung und jeden Deutschen
Lehrertag besucht. Oft hat er das Wort genommen. Viele Jahre war er Mit-
glied des Ausschusses der Deutschen Lehrerversammlung; zweimal hat er als
zweiter Vorsitzender den Ehrenplatz im Präsidium dieser Versammlung einge-
nommen. Auf unsern Vertreterversammlungen war er eine der populärsten
Persönlichkeiten; sein Rat wurde gern gehört. Immer war er zur Stelle, wenn
es galt, dem Deutschen Lehrerverein einen Dienst zu erweisen. Wie sehr seine
Verdienste in weiten Kreisen geschätzt wurden, zeigt der einstimmige Beschluß
der letzten Vertreterversammlung, ihm in einer künstlerisch gestalteten Adresse
Dank und Anerkennung zu zollen. Auch in seinem engern Vaterlande sind dem
Verstorbenen reiche Ehrungen zuteil geworden. Der große Erfolg seiner Wirk-
samkeit lag in seinem Charakter begründet. Sein einfaches, schlichtes Wesen,
die offene und ehrliche Kampfweise, seine ruhige und feste Haltung in der
Vertretung seiner Forderungen und die nie verletzende Form der Rede gewann
ihm rasch die Sympathie aller Kreise. Mit den Hessen trauert um Karl Bades
der Deutsche Lehrerverein. Sein Name wird bei uns fortleben auch über das
Grab hinaus.“

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Am 3. Februar sind die lange verheißenen „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen“ erschienen. Sie sollen unserem mittleren Schulwesen die Grundlage für eine weitere Entfaltung geben. Ihr Verfasser, Geheimer vortragender Oberregierungsrat Schöppa, hat die Zeichen der Zeit wohl zum Ausdruck gebracht. Die Bestimmungen entsprechen in ihren Grundzügen den Forderungen des wirtschaftlichen Lebens unseres Mittelstandes und zeigen in der Stoffauswahl eine weise Beschränkung; sie sind auch so gehalten, daß sie den verschiedensten Schulverhältnissen angepaßt werden können; starre Einheitlichkeit ist glücklicherweise vermieden worden. Leider vermessen wir die oft geforderte gesetzliche Regelung unseres Mittelschulwesens; die äußeren Verhältnisse ruhen allesamt noch auf unsicheren Fundamenten. Besonders beklagenswert ist es, daß die Besoldungsverhältnisse gänzlich der Willkür der Gemeinden anheimgestellt worden sind. Es ist doch möglich gewesen, durch einfache Kabinettsorder für die höheren Mädchenschulen genaue bindende Vorschriften auch über die finanzielle Regelung zu geben. Die Fürsorge der Behörde geht hier so weit, daß man in manchen Punkten geradezu staunen muß, welche Anforderungen an die Gemeinde gestellt werden. Es ist auch keine Rücksicht auf die überaus großen Unterschiede zwischen den einzelnen Anstalten genommen; Anstalten, die eben noch den neuen Lehrplänen genügen, und reich entwickelte Schulen werden mit demselben Maße gemessen; auch die Zusammensetzung der Kollegien, die in dieser Übergangszeit manchmal noch recht weit hinter den Bestimmungen zurückbleibt, ist kein Hindernis dafür gewesen, sogleich die neue Besoldungsordnung durchzuführen. Wenn es hier möglich gewesen ist, mit einem Federstrich für die Entwicklung freie Bahn zu schaffen, so sollte es doch wohl auch für die Mittelschule Wege gegeben haben, die finanzielle Regelung mit der Umwandlung des Lehrplans und der äußeren Form zu verbinden. Man würde damit dem Lehrkörper den frohen Mut gestärkt haben. Bei der jetzigen Lage der Dinge bleibt aber in vielen Herzen die quälende Frage: Warum fehlt uns die starke schützende und fördernde Hand des Staates? Denn es ist sicher, daß wir in der Besoldung der Mittelschullehrer die schreiendsten Unterschiede antreffen werden. Die Orts- und Amtszulagen an den Volksschulen lehren das aufs deutlichste. Welche Abstände unter völlig gleichartigen Verhältnissen! Man fragt sich vergeblich nach Gründen dafür, und statt der nötigen Beruhigung zieht in das Gemüt der Beteiligten neue Unzufriedenheit ein, die man nicht einmal tadeln darf. Eine eigenartige Folge hat z. B. auch die Bestimmung über die Amtszulage an Lehrer an ein- und zweiklassigen Schulen gehabt. Die Gesetzgeber haben diese nach den Ausführungen aller Redner nur darum bewilligt, um Lehrer aus dem Lande festzuhalten; bei der Fassung des betreffenden Paragraphen im Gesetz hat man indes scheinend nicht daran gedacht, daß in einer Reihe von Städten kleine ein- und zweiklassige Konfessionschulen bestehen. Man hat vielmehr schlechtthin von Lehrern an ein- und zweiklassigen Schulen im Gesetz geredet und dabei an die Landlehrer gedacht. Nun kommen aber jene Lehrer an den kleinen Konfessionschulen, stützen sich auf den Wortlaut des Gesetzes, fordern und erhalten auch die Amtszulage, während die Lehrer an den großen Schulsystemen desselben Ortes leer ausgehen. Warum das alles? —

Einen unerfreulichen Eindruck ruft die jetzige Bewegung unter den akademischen Oberlehrern gegenüber der Verfügung des Ministeriums über die Beschäftigung von Mittelschullehrern in den Unterklassen der höheren Lehranstalten hervor. Es ist uns bekannt, daß es auch in jenen Kreisen Leute gibt, die den Vorzügen in der Ausbildung der Volksschullehrer volle Anerkennung angedeihen lassen. Gerade auf der Unterstufe der höheren Lehranstalten könnten diese zur vollen Geltung kommen. Es tritt jenen einsichtigen Leuten leider aber ein Chor von Geistern gegenüber, die von dem leidigsten Bildungsbübel erfüllt sind und für die Ausgleichung der sozialen Klaffe unserer Zeit durch Zusammenschluß der verschiedenen Geisteskräfte zu gemeinsamem Werk kein Verständnis haben.

Allen solchen Erfahrungen gegenüber dürfen wir indes den Mut nicht sinken lassen und die Freude nicht verlieren, vorwärts zu streben, wo es die Förderung der Schule gilt. Wir dürfen in dieser Hinsicht auf die Bemühungen einzelner Lehrervereine stolz sein. Nachdem vor einiger Zeit der Verein Leipzig sein psychologisches Institut gegründet hatte, folgt ihm nun München mit einer ähnlichen Anstalt. Der Bezirks-Lehrerverein München beschloß die Gründung eines pädagogisch-psychologischen Instituts in München, um die Bildungsbestrebungen der Lehrer durchgreifend zu fördern. Es soll der wissenschaftlichen Arbeit auf dem gesamten Gebiete der Pädagogik für Lehrer an Volksschulen, Präparanden und Seminaristen dienen. Die Leitung des Instituts übernimmt ein Vertreter der Grundwissenschaft und des Systems der Pädagogik. Der Leiter soll pädagogische Psychologie, pädagogische Wertlehre und System der Pädagogik vertreten. Für Anthropologie des Kindes und Schulhygiene sind Sachleute zu gewinnen. Die spezielle Didaktik der einzelnen Fächer soll von Spezialisten theoretisch und praktisch gelehrt werden. Eine Verbindung des Instituts mit einer Versuchs- oder Übungsschule ist unerlässlich. Der Ausbau zu einer öffentlichen Akademie für Pädagogik und ihre Hilfswissenschaft ist anzustreben. Die Realisierung des Planes, die Aufbringung der finanziellen Garantien und die technische Verwaltung übernimmt der Bezirkslehrerverein München. Mit diesem Institut soll allen Lehrern, die nach wissenschaftlicher Ausbildung streben, neben den Universitätsvorlesungen eine geeignete Arbeitsgelegenheit gesichert werden. Seine Gründung ist ein Schritt auf der Bahn zur zeitgemäßen Lösung der Lehrerbildungsfrage. Das Vorgehen der Lehrervereine in dieser Richtung verdient darum lebhafteste Anerkennung. Diese Bestrebungen finden an unsern Hochschulen jetzt anscheinend mehr Unterstützung als früher. So hat sich die Ortsgruppe München des deutschen Hochschullehrertags in zwei Versammlungen dieses Jahres (20. Januar und 3. Februar) mit der Frage der Pädagogikprofessuren unter besonderer Beziehung auf die bayerischen Verhältnisse beschäftigt. Es wurden folgende Leitsätze angenommen: 1. Die Errichtung besonderer Professuren für Pädagogik an den Universitäten und Technischen Hochschulen ist anzustreben. 2. Der Inhaber einer solchen Professur sollte vertraut sein mit den Grundwissenschaften sowie mit der Geschichte der Pädagogik und über eigene Lehrerfahrung verfügen. 3. Daneben bleibt es jedem Hochschullehrer unbenommen, die spezielle Didaktik seines Faches zu pflegen. 4. Übungsschulen sind nicht einzurichten; dagegen ist es wünschenswert, daß Anschauung an selbständigen Schulen des Hochschulortes ermöglicht werde. 5. Seminaristische Übungen an den Hochschulen sind unerlässlich für die Kandidaten der Seminarlehrerprüfung. 6. Konfessionelle Sonderprofessuren sind abzulehnen. 7. Besondere Professuren für Pädagogik an den Hyzeen sind abzulehnen. Diese Leitsätze dokumentieren einen erfreulichen Fortschritt gegenüber der in akademischen Kreisen bislang überwiegenden Auffassung von der Bedeutung der Pädagogik als Wissenschaft, und es ist zu hoffen, daß, wer erst die Notwendigkeit pädagogischer Lehrstühle an unsern Hochschulen anerkennt, sich bald auch den Gründen nicht verschließen wird, die für selbständige Übungsschulen als eine ebenso notwendige Ergänzung jener sprechen. Denn „Anschauung an selbständigen Schulen“ kann eins nicht bieten, was für das pädagogische Studium unerlässlich ist: Den pädagogischen Versuch, ohne den der pädagogische Forscher ebensowenig weiterkommen kann, wie etwa der Bakteriologe. Wir bemerken also ein lebhaftes Streben nach Vertiefung der Lehrerbildung, und es ist zu wünschen, daß bei dem lebhaften Wunsch unserer preussischen Unterrichtsbehörde, die fehlenden Lehrkräfte für unsere Volksschulen durch die Gründung neuer Seminare herbeizuschaffen, nicht etwa durch einen milden Maßstab bei der Aufnahme in diese Anstalten der Nachwuchs unseres Standes geringwertiger werde. Es ging in letzter Zeit eine Nachricht durch die Zeitungen, daß im Bezirk Bromberg eine größere Zahl jüngerer Lehrer aus dem Amte entlassen worden sei, weil sie die 2. Prüfung nicht bestehen konnten. Sollte es wahr sein, dann würden wir hier höchstwahrscheinlich die traurigen Folgen zu großer Milde bei früheren Prüfungen beobachten. Ebenso ist zu bedenken, ob die Bemühungen, durch Errichtung besonderer Volksschullehrerinnen-Seminare dem Lehrermangel zu steuern, das richtige Mittel sind. Man hofft, auf diese

Weise für die Schulen auf dem Lande mehr Lehrkräfte zu gewinnen, indem man Seminaristinnen aus kleinen Städten und vom Lande aufnimmt, die auch über die Pflichtzeit hinaus an den ländlichen Schulen verbleiben. Bei der Besetzung von Lehrerstellen mit Lehrerinnen wird selbstverständlich allen berechtigten Interessen Rechnung getragen. Die Zahl der unbesetzten Lehrerstellen ist unter Berücksichtigung der durch Lehrerinnen verwalteten auf 1000 zurückgegangen, nachdem sie sich noch im Jahre 1908 auf 1345 belaufen hatte. Daß die preussische Regierung rechtzeitig darauf Bedacht nimmt, für ausreichenden Lehrerversatz zu sorgen, ist sehr anerkennenswert. Das neue Lehrerbefoldungsgezet wird sicher eine starke Zunahme der Pensionierungen älterer Lehrer und damit einen steigenden Bedarf an neuen Lehrern zur Folge haben, und es wird andererseits auch bewirken, daß die vorhandenen und die neuen Lehrerbildungsanstalten sich besser füllen, als es in den letzten Jahren der Fall zu sein pflegte. Ob aber die Regierung Glück damit haben wird, Lehrerinnen in größerer Zahl auf dem Lande festzuhalten, ob die Lehrerin der Arbeit in den Landschulen mit ihren gleichzeitig zu unterrichtenden Abteilungen sich gewachsen zeigen wird, ob die Praxis, erledigte Lehrerstellen mit Lehrerinnen zu besetzen, für die Bildung der ländlichen Jugend ein Vorteil sein wird, das sind Fragen, auf die die Zukunft am Ende doch nicht unbedingt mit ja antworten dürfte.

Chronik.

Nach der bayerischen Volksschulstatistik für das Schuljahr 1907/08, zusammengestellt nach den Veröffentlichungen des Kgl. Bayer. Statistischen Landesamts, gab es an Werktagsschulen 7603. Davon waren nach dem Geschlechte gesonderte für Knaben 527, für Mädchen 543, in einzelnen Klassen gemischt 103, in allen Klassen gemischt 6430; Charakter der Schulen: administrativ: öffentliche Schulen 7535, Privatschulen 68; konfessionell: katholisch 5381, protestantisch 1943, simultan 194, israelitisch 85; Dauer der Schulzeit: Ganzschule 7248, Halbschule 260, teils Ganz-, teils Halbschule 95.

In Preußen gibt es z. Bt. folgende Zahl von höheren Lehranstalten:

Gymnasien: Ostpreußen 16, Westpreußen 15, Brandenburg 47, Pommern 20, Posen 17, Schlesien 41, Sachsen 27, Schleswig-Holstein 13, Hannover 28, Westfalen 27, Hessen-Nassau 20, Rheinprovinz und Hohenzollern 50, im ganzen 321; **Realgymnasien:** Ostpreußen 3, Westpreußen 2, Brandenburg 24, Pommern 4, Posen 1, Schlesien 10, Sachsen 7, Schleswig-Holstein 6, Hannover 13, Westfalen 11, Hessen-Nassau 4, Rheinprovinz 20, im ganzen 105; **Oberrealschulen:** Ostpreußen 2, Westpreußen 3, Brandenburg 7, Pommern 1, Posen 1, Schlesien 5, Sachsen 11, Schleswig-Holstein 3, Hannover 4, Westfalen 5, Hessen-Nassau 9, Rheinprovinz 11, im ganzen 62; **Progymnasien:** Westpreußen 5, Brandenburg 2, Pommern 2, Posen 2, Schlesien 2, Westfalen 12, Hessen-Nassau 1, Rheinprovinz 14, im ganzen 40; **Realprogymnasien:** Ostpreußen 1, Westpreußen 4, Brandenburg 8, Pommern 3, Schlesien 1, Sachsen 1, Hannover 6, Westfalen 3, Hessen-Nassau 5, Rheinprovinz 16, im ganzen 48; **Realschulen:** Ostpreußen 7, Westpreußen 5, Brandenburg 35, Pommern 3, Posen 4, Schlesien 9, Sachsen 10, Schleswig-Holstein 14, Hannover 15, Westfalen 16, Hessen-Nassau 14, Rheinprovinz und Hohenzollern 25, im ganzen 157; **Höhere Mädchenschulen:** Ostpreußen 18, Westpreußen 16, Brandenburg 80, Pommern 10, Posen 6, Schlesien 43, Sachsen 11, Schleswig-Holstein 12, Hannover 28, Westfalen 24, Hessen-Nassau 17, Rheinprovinz 80, im ganzen 345; **Lyzeen:** Ostpreußen 9, Westpreußen 9, Brandenburg 24, Pommern 4, Posen 3, Schlesien 16, Sachsen 1, Schleswig-Holstein 7, Hannover 12, Westfalen 15, Hessen-Nassau 4, Rheinprovinz 30, im ganzen 134; **Studienanstalten:** Brandenburg 3, im ganzen 3; **Königl. Lehrerseminare:** Ostpreußen 11, Westpreußen 12, Brandenburg 15, Pommern 8, Posen 14, Schlesien 25, Sachsen 16, Schleswig-Holstein 7, Hannover 15, Westfalen 18, Hessen-Nassau 8, Rheinprovinz und Hohenzollern 26, im ganzen 175; **Königliche Volksschul-Lehrerinnenseminare:** Brandenburg 1, Posen 2, Schlesien 3, Sachsen 1, Schleswig-Holstein 1, Westfalen 4, Hessen-

Rassau 1, Rheinprovinz 3, im ganzen 16; Staatliche Präparandenanstalten: Ostpreußen 10, Westpreußen 13, Brandenburg keine, Pommern 5, Posen 16, Schlesien 15, Sachsen 4, Schleswig-Holstein 3, Hannover 4, Westfalen 3, Hessen-Rassau 5, Rheinprovinz 4, im ganzen 75; Städtische Präparandenanstalten: Brandenburg 1, Pommern 1, Sachsen 1, Schleswig-Holstein 2, Hannover 3, Westfalen 2, Rheinprovinz 1, im ganzen 11; Taubstummenanstalten: Ostpreußen 3, Westpreußen 3, Brandenburg 5, Pommern 3, Posen 3, Schlesien 3, Sachsen 5, Schleswig-Holstein 1, Hannover 4, Westfalen 4, Hessen-Rassau 3, Rheinprovinz 9, im ganzen 46; Blindenanstalten: Ostpreußen 1, Westpreußen 1, Brandenburg 2, Pommern 1, Posen 1, Schlesien 1, Sachsen 1, Schleswig-Holstein 1, Hannover 1, Westfalen 2, Hessen-Rassau 2, Rheinprovinz 2, im ganzen 16.

2. Aus pädagogischen Aufsätzen.

Wie fördert die Schule die Sprachfähigkeit der Kinder? Rektor Arens „Deutsche Bl. f. erz. U.“ 09 Nr. 39—41: Durch den Unterricht müssen die psychologischen Voraussetzungen zum selbständigen Sprechen erzielt werden. Diese sind: die Aktivität des kindlichen Denkens, das besonders durch Pflege der sinnlichen Anschauung, durch Ersetzung der katechetischen Lehrform durch das freie Lehrgespräch und das darstellende Verfahren, durch Verwendung der Lehraufgabe an Stelle der Lehrfrage gefördert wird; das Interesse des Kindes (Zustand habitueller Lustgefühle), das besonders durch unterrichtliche Verwertung der Mundart und Kinder Sprache, durch Bereicherung des kindlichen Wortschatzes, durch Weckung des Sprachbewußtseins (Grammatik), durch Hinausschiebung des Lesens und Schreibens in das zweite Halbjahr des ersten Schuljahres wachgerufen wird; die Berücksichtigung der individuellen Verschiedenheit der Kinder, besonders hinsichtlich des Temperaments, die vom Lehrer fordert, den Schülern Zeit und oft Gelegenheit zum Reden zu geben und ihnen Lust und Mut zu selbständigem Sprechen zu machen.

Die Kultur der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit in der Schule. Dr. E. Weber. „Deutsche Schule“ 09 Heft 6 u. 7: Nach dem durch Psychologie und Historie vorgezeichneten Entwicklungsgang jeder künstlerischen Ausdrucksfähigkeit läßt sich folgender Stufengang aufstellen:

1. Stufe: Stoffvermittlung durch die Wirklichkeit oder durch die Kunst. Leben. Eindruck. — 2. Stufe: Versuch der Stoffgestaltung aus eigener Kraft. Individuelles Ringen nach dem Ausdruck. Gegenseitiges Aneifern von Schülern zu Schülern. Psychologische Methode. Freiheit. — 3. Stufe: Eingreifen des Technikers. Korrektur der Fehler. Vorführung des technisch korrekten Ausdrucks. Beispiele des Lehrers und des Künstlers. Denkende Betrachtung. — 4. Stufe: Bemühen um die technisch korrekten Formen. Kopieren der Musterbilder. Massenunterricht. Vorschriften des Lehrers. Technische Methode. Zwang. — 5. Stufe: Neuer Versuch der Stoffgestaltung unter Benützung der erworbenen Ausdrucksfähigkeit. Entfesselung des Individuums „unter der Herrschaft des Genius“. Nachäferung, nicht Nachäffung. Psychologische und technische Methode in Verbindung. Freiheit im Zwang.

Schülervorstellungen. Eigene Beobachtungen und Äußerungen von darstellenden Künstlern. Rektor G. Claussen, Altona. „Frankf. Schulztg.“ 09, Nr. 3: „Ich halte diese Vorstellungen vor Kindern in diesem Alter für verfrüht, weil meiner Meinung nach den Kindern die Reife fehlt. Sie fassen das Komische in den Darstellungen auf und zwar nicht nur mehr und schärfer als Ernstes, sondern auch Szenen mit erstem Inhalt haben die Wirkung des Komischen. . . Es ist eine rein mechanische Wirkung, die erreicht wird.“ (Herr Mylius, Altona.) „Ich halte diese Schülervorstellungen für verkehrt, weil die Kinder an Äußerlichkeiten hängen: Darum hat die Vorstellung auch nicht die Wirkung, die wir doch erzielen wollen, ganz gleich, ob ich nun den ‚Tell‘ mit der ganzen Kraft meines Gefühls spiele oder mehr äußerlich. Ich habe beides getan, aber ohne jede Wirkung.“ (Herr Taeger, Altona.) „Das einzige Werk, das ich für Kinder noch geeignet halte, ist der ‚Tell‘. Aber die ‚Jungfrau‘ und nun erst die

„Nibelungen“ halte ich für durchaus ungeeignet. Ich muß sagen, daß ich in diesen Aufführungen beschämt von der Bühne gegangen bin. Bei den Szenen, die das tiefste Gefühl zum Ausdruck brachten, entstand lautes Gelächter. Es ist ja eine Qual für den Schauspieler, sich dann so zu geben, wie es die Rolle erfordert.“ (Fräulein Bauer, Altona.) „Ich halte die Vorführung klassischer Werke vor Kindern für verfrüht, selbst vor 13- bis 14jährigen; ungeheuerlich aber erscheint es mir, noch jüngere Kinder in diese Vorstellungen zu führen.“ (Herr Eppenz, Altona.)

Die Nationalbühne als Volks- und Reichssache. E. Vinde. „Allg. D. Schrztg.“ 09 Nr. 13: A. Bartels hat den Vorschlag gemacht, das Weimarer Hoftheater zu einer Musterbühne auszugestalten, in welcher alljährlich im Sommer in mehreren Zyklen die dramatischen Meisterwerke unserer Literatur aufgeführt werden sollen, und zu denen die Jugend beiderlei Geschlechts aus allen Teilen Deutschlands versammelt werden solle (natürlich nur die Schüler der höheren Lehranstalten). Gegen diesen Gedanken wendet sich Schulze-Berghof. Den Gedanken der Jugendbühne ändert er dahin ab: „Wie viel Arbeit, Zeit und Geld wird gespart, wenn die Jugend Bayerns nicht nach Weimar, sondern nach München, die Schleswig-Holsteins nach Kiel oder Hamburg und die Jugend Ostpreußens nach Königsberg geführt würde. Ich glaube, daß bei einer derartigen Handhabung auch die Regierungen der einzelnen Landesteile viel leichter zu bewegen sein werden, Mittel für diese Festspiele der Jugend flüssig zu machen, eine Sache, die ja eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein müßte.“ Die Nationalbühne aber muß für die Erwachsenen bestimmt sein und in Berlin errichtet werden. „Sie darf von keinem persönlichen Machtwillen, keinem Regierungssystem ihre Lebensbedingungen empfangen, sondern allein von der Körperschaft, die den Volkswillen, den Geist der Nation verkörpert und unmittelbar zum Ausdruck bringt: also vom Deutschen Reichstag. Der Reichstag muß Gesetzgeber und Gesetzeshüter sein, soweit der äußere Bau und die Organisation der Verwaltung in Betracht kommt,“ die Leitung nach rein künstlerischen Grundsätzen muß gesetzlich verbürgt und festgelegt werden. Das Grundkapital muß dagegen aus freiwilligen Gaben des Volkes dargebracht werden. Würde sich zeigen, „daß in dem Volke noch kein Sinn für eine Tat des lebendigen, einheitlichen Kulturempfindens vorhanden ist, so soll man es nicht mit Gewalt zur Taufe zwingen, sondern die tiefer und kräftiger empfindenden Glieder hätten zu warten und zu wirken, bis die Zeit erfüllt würde.“ Der 150. Geburtstag Schillers wäre ein würdiger Tag für die Grundsteinlegung des Werkes.

Wie einer auszog, den Dante kennen zu lernen. A. Freudenberg. „Deutsche Schulpraxis“ 09 Nr. 2: Was die erstmalige Beschäftigung mit Dantes „Göttlicher Komödie“ in mir auslöste, das war das Gefühl stummer Bewunderung vor ihrer Größe und Erhabenheit. Wie Schnee an der Frühlingssonne, so schmolz jetzt mein Jahre lang gehegtes, törichtes Vorurteil, als sei sie nichts anderes, als ein Literaturgebilde mit veralteten, längst überwundenen Anschauungen, auf die man als Moderner mit nur historischem Sinne zurückschauen könne. Klar wurde mir's, je tiefer ich in das Werk eindrang, daß die gewaltige Kunstschöpfung von Ewigkeitslust durchweht ist, von einer Lust, die eine Menschenseele atmen kann und atmen muß, wie vor 600 Jahren und wie in alle Zukunft. Klar wurde mir's, daß Dantes Ideale auch die des modernen Geschlechts sein müssen, daß die großen religiösen, sittlichen und sozialen Wahrheiten seines Werkes in unsern Tagen noch ebensolche Teilnahme und Beherzigung verdienen, wie einstens um die Wende des 14. Jahrhunderts. Nachdem ich die Stufen barbarischer Ignoranz, stummer Bewunderung und liebevoller Verehrung durchlaufen habe, darf ich dankbaren Herzens bekennen, daß ich mich glücklich schätze, den Dichter zwar spät in meinem Leben, aber doch nimmer zu spät kennen gelernt zu haben.

Der Bund für Schulreform. Johs. Gläser. „Päd. Reform“ 08 Nr. 50: Der Bund will die Erkenntnis der Bildungsarbeit in Schule und Haus fördern und in Gemeinschaft mit Vertretern aller Berufskreise zu ihrer Lösung beitragen, indem er in Wort und Schrift die Notwendigkeit der Reform nachzuweisen sucht, die Ergebnisse der Kinderforschung und die Kenntnis der von ihr angewandten Methoden

verbreiten hilft, eigene Beiträge zur Erforschung der Natur und Entwicklung des Kindes liefert, von Versuchen Kenntnis nimmt, die das Kind zur Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstzucht führen, zu Versuchen in Schulen anregt und Versuchsschulen begründet oder deren Gründung unterstützt, die Ergebnisse der Versuche sammelt und bearbeitet und so in weiteren Kreisen das Interesse für das gesamte Leben der Jugend weckt und vertieft. Auch in diesem letzten Punkte darf die Lehrerschaft nichts versäumen, wir müssen uns immer mehr bestreben, die weiteren Kreise, denen das Kind in seinem ganzen Eigenwerte noch etwas Unbekanntes ist, für Pädagogik zu gewinnen, für die reine Pädagogik, aus der die Erziehung im sozialen Sinne als zweitgradig von selbst hervorgeht. Vortort ist Hamburg, Vorsitzender Karl Göze.

Schulreform und Schulfreiheit. Prof. Ed. Engel. „Allg. D. Ehrztg.“ 09 Nr. 5: In fast allen, auch den meisten deutschen Arbeiten über Schulreform vermisst man das Eingehen auf den wahren Ursprung des ganzen Streites, auf den Hemmschuh jeder Reform. Alle Reformschriften wenden sich immer an dieselbe Stelle, die sie durch ihre Beweisgründe zu überzeugen hoffen: an den Staat. Fast nirgends aber wird die Frage berührt, ob denn der jetzige Zustand, der dem Staate das gesamte Schulwesen überantwortet, aufrecht erhalten werden darf. Worüber beklagen sich die Schulreformer? Daß der Staat, der Beherrscher der Schule, nur nach seinen, nicht nach ihren Grundsätzen die Schule verwaltet. Nun wäre doch die Lösung aller Schulfragen allgemein leicht und einfach, wenn es jedem kenntnisreichen Schulreformer gestattet wäre, falls er Eltern genug fände, die ihm ihre Kinder anvertrauen, seine Grundsätze durch die Errichtung einer von ihm geleiteten Privatschule ins Leben überzuführen und dadurch den Beweis zu liefern, daß eine hohe und die höchste Bildung auch auf andern Wegen zu erlangen ist, als auf denen, die irgendein jeweiliger Kultusminister für die einzig wahren hält, d. h. auch nur für einen gegebenen Zeitraum, denn sein Nachfolger kann ja alle jene Grundsätze völlig umstürzen. Und über den Ministern steht der Kaiser, auf dessen Wort hin auch von Zeit zu Zeit das ganze Schulwesen, wenigstens für Preußen, umgestaltet wird. In dieser Allmacht des Staates über die Schule besteht in Wahrheit die Schulfrage, in nichts anderem.

Wilhelm Ostwald über pädagogische Energetik. „Der heilige Garten“ IV, 1/2: Das Kind, das am Morgen zur Schule kommt, verkörpert eine bestimmte Energiesumme, die es in Leistung umsetzen kann, der Leistungseffekt ist durch die vorhandene Menge so eng und fest begrenzt, daß keine pädagogische Maßnahme mehr herausholen kann. Dieser Wahrheit verschließt sich die Schule noch. Drum gilt's als ersten Grundsatz der pädagogischen Energetik das Gesetz von der unumstößlichen Begrenztheit gegebener Energiemengen aufzustellen. Zwei gefährliche Feinde sind die Ideale: harmonische Bildung, abgeschlossene Bildung. Harmonische Bildung ist Energievergeudung, die Berücksichtigung der einseitigen Begabung pädagogische Ökonomie. Die Aufgabe des Lehrers ist es, den natürlichen Schwerpunkt der kindlichen Begabung zu finden. Sucht diesen geistigen Schwerpunkt des Kindes, und ihr habt seine Bildung. Einen Ausweg bietet das System der Lieblings Schüler und der Kompensation der Leistungen. Auch abgeschlossene Bildung soll die Schule nicht geben, sie soll den Hunger wecken und dann die Schüler im Vertrauen auf ihre Kraft und Entwicklung ins Leben entlassen. Der zweite Hauptsatz der Energetik befaßt sich mit der Frage nach dem ökonomischen Koeffizienten. Weder Stoff noch Energie können reiflos transformiert werden; eine sachgemäße Transformation wird den Verlust aber verringern. Das tut das Interesse. Das Interesse des Schülers sei darum die einzige Kontrolle des Lehrers. Diesem zweiten Gesetz widerspricht der Sprachunterricht, er ist die schlimmste Energievergeudung. Sprachen sind als Fertigkeiten zu lehren, so wie man Radfahren und Maschinenschreiben lernt. Eine Schule des Geistes sind sie nie und nimmer. An der Sprache lernt man ebenso wenig denken wie an einem rohen Felssteine Geometrie.

Die „Gefahren des akademischen Welttums“. Erwiderung von Dr. Gertrud Bäumer. „Allg. D. Lehrerztg.“ 08, Nr. 48: In einem Berichte über eine Versammlung des Allg. D. Lehrerinnenvereins werden diese Gefahren in drei

Symptomen gesehen, 1. in der Art, wie man über das alte Weiblichkeitsideal gesprochen habe, 2. in dem Liebäugeln mit den Knabenschulen, 3. in dem Verlangen nach akademischen Lehrkräften. Ad 1: Wenden sich die Frauen gegen das süßliche und versimpelte Weiblichkeitsideal, das leider vielfach unser Schulwesen noch beherrscht, so heißt es, sie wollten die Frauen vermännlichen. Ad 2: Die starke Stimmung für den Lehrgang des humanistischen Gymnasiums ist nur der Ausdruck eines spezifisch weiblichen Interesses für die humaniora. Ad 3: Es ist ganz selbstverständlich, daß es Autodidakten gibt, die an persönlicher Kultur und wissenschaftlicher Bildung einen beliebigen Kandidaten weit übertreffen. Wir haben aber keinen Grund zu erwarten, daß, wenn seminarische Lehrkräfte auch ferner in der höheren Mädchenschule zugelassen werden, nun alles Kräfte ersten Ranges sein werden, und darum muß generell die Forderung nach akademischen Lehrern und Lehrerinnen für die Oberstufe der höheren Mädchenschule erhoben werden.

Die Fürsorge für jugendliche Personen und die Reform des Strafrechts. Amtsgerichtsrat Kurb. „Allg. D. Ehrztg.“ 09 Nr. 10, 11: Die Statistik zeigt, daß von den aus der Fürsorgeerziehung mit dem 21. Lebensjahre Entlassenen sich etwa zwei Drittel gut geführt haben, und daß bei einem Drittel eine Besserung von Jahr zu Jahr zu ersehen war. Ein positives Ergebnis läßt sich natürlich noch nicht feststellen; man muß abwarten und hoffen, daß die Erziehungsarbeit ihre Früchte tragen wird. Es ist von großer Wichtigkeit, daß bei Jugendlichen grundsätzlich die gegenwärtigen Strafmittel durch erziehliche Mittel ersetzt werden und das Strafsystem geändert wird. Die Jugendfürsorge muß gesetzlich geregelt werden. Inzwischen ist die neue Justizvorlage zur Strafprozeßreform dem Bundesrate zugegangen, welche sich auch mit der Gestaltung der Jugendgerichte beschäftigt. Danach sollen die Straftaten der Jugendlichen an die Amtsgerichte verwiesen werden. Zu ihrer Aburteilung sollen Schöffen mit herangezogen werden, bei denen sich Teilnahme für die Jugenderziehung und ausreichende praktische Erfahrungen voraussetzen lassen, z. B. Lehrer, Lehrherren, Mitglieder von Fürsorgevereinen. Den Vorsitz soll ein in den Geschäften des Vormundschaftsgerichts bewandeter und damit befaßter Richter führen. Das Gericht soll die Befugnis erhalten, von einer strafgerichtlichen Verfolgung trotz der erhobenen Anklage gänzlich abzusehen und die weiteren Maßnahmen dem Vormundschaftsgericht zu überlassen. Erziehung, nicht Strafe, ist die Hauptforderung der Jugendschutzbewegung.

Über Mütterabende. Johanna Roelcke. „Die Lehrerin in Schule und Haus“ 09 Nr. 16: Der Görlicher Lehrerinnenverein hat bisher drei Mütterabende mit gutem Erfolge veranstaltet. Die Einladungen an die Mütter ergingen durch die Flugblätter, die durch die Klassenlehrer verteilt wurden. Am ersten Mütterabend wurde ein Vortrag über „Mädchenturnkleidung“ gehalten. Über 300 Mütter folgten der Einladung. Eine Umfrage nach einem halben Jahre ergab, daß 200 Mädchen die neue Turnkleidung nach den gelieferten Schnittten trugen. Nach dem letzten Mütterabend, an dem einige Schülerinnen in den schmucken Anzügen vorgeturnt hatten, wurden 200 Schnittmuster verlangt. Zum zweiten Mütterabend hatten alle Gemeindeschüler eine Einladung an ihre Mutter erhalten. 700 Frauen füllten den Saal, viele mußten umsitzen. Es wurde ein Vortrag gehalten: „Über die Kunst, durch gute und billige Bücher und Bilder Weihnachtsfreude zu bereiten“. 100 Meisterbilder, 350 Jugendschriften, 100 Bäcklein „Heb mich auf“ und 450 Zeitschriften wohlfeiler empfehlenswerter Jugendschriften kamen zur Verteilung. Auf Wunsch vieler Mütter wurden 200 Bäcklein „Heb mich auf“ nachbestellt. Am dritten Mütterabend wurde ein Vortrag gehalten über „Schädigungen, die der Alkohol verursacht“. 700 Flugschriften wurden an die etwa 600 Anwesenden verteilt. Jedesmal wurden Deklamationen und musikalische Darbietungen von Lehrerinnen und Freunden der Sache, aber auch gemeinsame Gefänge eingefügt. Der Magistrat hat eine Beihilfe von 100 M. gewährt und hervorgehoben, daß der Verein Görlicher Lehrerinnen durch Abhaltung von Mütterabenden mit Erfolg bestrebt gewesen sei, die so notwendige Verbindung zwischen Schule und Elternhaus herzustellen. Aus der Lehrerschaft hat es freilich auch nicht an absprechenden Urteilen gefehlt.

3. Sprachede des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

In der Person.

„Tatsächlich hat denn auch der jugendliche Mörder mit dem seinem Opfer geraubten Gelde die Nacht in der Stadt in zweideutiger Gesellschaft verbracht und ist am nächsten Abend nach dem Dorfe zurückgefahren, wo er auf einem Vergnügen die Nacht durchtanzte, und wo ihn die Polizei wenige Tage später in der Person des erst 22-jährigen Schuhmachers B. als den mutmaßlichen Täter festnahm.“ Ja, diese schöne Wendung „in der Person“, die hat schon manchem einen Streich gespielt, aber selten solch schlimmen wie den hier: „Der Mörder ist nach dem Dorfe zurückgefahren, wo ihn die Polizei in der Person des B. als Täter festnahm.“ Welch eine Mißgeburt von Satz! Und weshalb? Nur, weil wieder einmal zuviel hineingestopft wurde. Wenn es hieße: „... wo er ... tanzte und wo ihn die Polizei als den mutmaßlichen Täter festnahm“, dann war alles in Ordnung; in einem neuen Satze mußte dann folgen: „Es ist der erst 22-jährige Schuhmacher B.“ oder etwa: „Sie erkannte in ihm den ... B.“

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Einheitliche Präparationen für den gesamten Religions-Unterricht in 7 Teilen. Von Gebrüder Falcke. III. Bd. Die heilige Geschichte in Lebensbildern. B. Das neue Testament. 5. Aufl. Schroedel, Halle. M. 3,50.

Eine der vielumstrittenen Zwickauer Thesen lautet: „Der Religions-Unterricht ist im wesentlichen Geschichts-Unterricht. Im Mittelpunkt hat die Person Jesu zu stehen.“ Das vorliegende Werkchen malt den Kindern das Lebensbild unsers Erlösers lebenswahr vor die Augen und drückt es lebenswarm an ihr Herz. Die gesicherten Ergebnisse der neuen Bibelforschung werden in literarischen Vorbemerkungen gebührend gewürdigt. Der unterrichtlichen Behandlung liegt eine Dreiteilung zugrunde: Einführung, Ausführung, Anwendung zu sittl. relig. Betrachtungen. Als Lehrbeispiel ist dem Werke beigegeben: Jesus als Heiland und Freund des Hauses. (Repetitionstunde.) Inhaltlich wohl, aber in bezug auf Unterrichtstechnik sind wir mit diesem nicht einverstanden! Wir haben, ehe wir unsere Besprechung hier niederschrieben, das Büchlein auf seine Brauchbarkeit hin praktisch erprobt und dabei eine Fülle von Anregungen für den Unterricht aus ihm empfangen. Die „Präparationen“ können aufs wärmste empfohlen werden.

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

H. F. Niebergall. **Die evangelische Kirche und ihre Reformen.** Quelle & Meier, Leipzig. 160 S. Geb. M. 1,25.

Nimm und lies! Das ist ein Buch, geschrieben für dich, du deutscher Lehrer, der du mitten drin stehst im heißen Kampfe um deine heiligsten Güter! Nimm und lies! Das ist ein Buch, geschrieben von einem Manne, der deine Persönlichkeit und dein Ringen recht wertet! „Gebt sie frei!“ so klingt seine mahnende Stimme. „Es ist nun einmal eine ganz andere Zeit, es kommt nicht mehr in erster Linie darauf an, daß eine bestimmte Summe von vorgeschriebenen Wissens- und Erkenntnistoffen beigebracht werde, sondern daß der Mann mit seiner persönlichen Freudigkeit dabei sei!“ Persönliche Freudigkeit — ein heiliges Gut! Aus dem reichen, tiefen Inhalte des Buches wollen wir nur ein Kapitel hier herausgreifen, das Kapitel über „Die Reformen“. N. verurteilt den Radikalismus der Bremer. Diese gehören zu dem Typ von Menschen, die auch die Gattung (das Genus) verwerfen, statt nach einer andern Art suchen zu helfen, wenn ihnen die Art (Spezies) nicht gefällt. — Der Veseitigung des konfessionellen Unterrichts zugunsten eines konfessionslosen kann N. nicht das Wort reden. Dieser müßte dann das beiden christlichen Konfessionen gemeinsame geschichtliche Material behandeln, um das Dogmatische (Katechismus) dem besonderen Kirchenunterrichte zu überlassen. Das wäre gerade so, als wenn

man deutsche und französische Kinder in der Geschichte der letzten 4 Jahrhunderte gemeinsam unterrichten wollte! Religiöse Geschichte ist nicht kühle Geschichte, sondern mit Momenten des Glaubens durchwebt. Den R.-U. kann man mit gutem Gewissen ganz dem Staate in die Hand geben. Die geistliche Ortschulaufsicht muß zum Nutzen sowohl der Geistlichen, wie auch der Schule fallen. Ein Heranziehen der Organe der Kirche empfiehlt sich nur bei Aufstellen von Lehrplänen und bei Revisionen. (? Der Ref.) Seit Schleiermacher hat sich eine Vertiefung des Religionsbegriffes durchgesetzt. R. ist nicht Lehre, sondern Leben! R. äußert sich im Leben des Gemüts und des Willens. Die Vorstellung wirkt nur an 2. Stelle. Von der Natur des Kindes aus sind Stoffauswahl, Methode und Ziel des Unterrichts zu bestimmen. — Hauptgegenstand des Unterrichts ist Geschichte der Religion. Kern der Geschichte sind die großen Persönlichkeiten. Wenn Religion persönliches Leben des innern Menschen ist, dann läßt sie sich nur durch Verührung mit relig. Persönlichkeiten erwecken und pflegen. Das Carlisle'sche Prinzip der Heldenverehrung ist im R.-U. fruchtbar zu machen. — Kritik muß geübt werden. Sonst werfen die Kinder einst alles zusammen weg. Minderwertige Geschichten (Esaugesch., Soliathsage, Isaaks Opf.) müssen über Bord geworfen werden. — Verf. beschäftigt sich weiter mit der Stellung des R. U. in der Volksschule (Beibehalten!), mit der Schulbibel (beste Württembergische), mit dem Katechismusbetrieb (Kat. beibehalten, aus Luthers Frömmigkeit heraus erklären), mit der Umgestaltung des R.-U. im Lehrerseminar. Anderer Meinung wie der Verf. sind wir in folgenden Punkten: 1. Auswendig gelernt werden muß alles, was religiös bedeutsam ist. — Wo sind da die Grenzen zu ziehen? Der Memorierzwang muß ganz bedeutend eingeschränkt werden. Vom Kinde aus reformieren! — 2. Katechismusstücke dürfen nicht an einzelne biblische Gesch. angeklebt, sondern müssen als Ganzes behandelt werden. — (Warum sollte man z. B. auf der Unter- und Mittelstufe nicht Katechismuswahrheiten an den geschichtl. Stoff anschließen? Zur „Verdichtung!“) — 3. Ein zweimaliges Durchlaufen des Stoffes macht sich nötig. — Konzentrische Kreise müssen unter allen Umständen aus dem R.-U. hinaus! Vom Kinde aus reformieren! Sonst aber — ein prächtiges Buch! Nimm und lies!

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Fr. Arendt. Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts nebst einem ausführlichen Lehrplan. 48 S. Schroedel, Halle. Preis 70 Pf.

Der evangelische Religionsunterricht in niederen und höheren Lehranstalten ist in den letzten Jahrzehnten Gegenstand ausführlicher Erörterungen geworden. Schulmänner aus allen Kreisen haben sich mit anerkanntem Eifer daran gemacht, feste Richtlinien für Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes zu gewinnen. Zu ihnen zählt auch der Verfasser genannten Schriftchens. Seine Darstellung berücksichtigt bei positivem Standpunkte die Kernforderungen der neueren Pädagogik. Auch mit der Anordnung der Gebiete kann man sich einverstanden erklären. Wer eine weitere Stoffbeschränkung wünscht, mag nach eigenem Ermessen kürzen.

Dittmar.

G. Hähne. Präparationen für den Katechismusunterricht auf der Mittelstufe. 2. Teil. Der 1. und 2. Artikel. 41 S. A. W. Ziefeldt, Osterwieck. Preis 80 Pf.

Diese Katechismuslektionen, für das 4.—6. Schuljahr bestimmt, sind nicht am grünen Tisch entstanden, sondern in der Praxis vielfach erprobt worden. Sie werden denjenigen Kollegen ein brauchbares Hilfsmittel bieten, welche die landläufige Behandlungsweise zugunsten eines Unterrichts aufgeben, der auf Gemüt und Willen der Kinder einzuwirken vermag.

D.

Wilh. Schwaner. Vom Gottsuchen der Völker. 160 S. Völkserzieher-Verlag in Berlin-Schlachtensee. Preis ?

Dem geschätzten Autor kam es darauf an, in kurzen Abhandlungen über das innerste Wesen der hervorragenden Religionen, sowie an Beispielen ihrer wichtigsten Lehren aus der heiligen und profanen Literatur nachzuweisen, daß der Gottsucher-Gedanke zu allen Zeiten und bei allen Völkern der Erde leben-

dig war. Wäre aber außer den in diesem Werke herangezogenen Beweisen noch derjenige eines „Verusenen“ nötig, so sei Jesus von Nazareth zitiert, der da gesagt hat: „Ehe denn Abraham war, ward ich!“ Wir alle sind Gottes, wenn wir ihn ehrlich und ernstlich suchen. Ein feines Buch, das in die Hände jedes Gebildeten gehört.

F. Dietrich. Der Lehrplan der Volksschule als Organismus. Nennich, Leipzig. M. 2,—.

Wächtig pocht es an die Pforten der Volksschule, Forderung auf Forderung begehrt Einlaß. Dieser Zustand ist der ruhig fortschreitenden Schularbeit nicht günstig. Wenn wir die Unterrichtsfächer unseres Lehrplans nicht nur im bloßen Nebeneinander oder im geschichtlich gewordenen Nacheinander betrachten, sondern als Teile eines organischen Ganzen, dann werden wir davor bewahrt bleiben, neue Anforderungen dem bereits vorhandenen losen Nebeneinander als weiteres Anhängsel äußerlich anzufügen. Diese gründliche Schrift verdient eine weitere Beachtung!

Denkschrift des XV. Deutschen Evangelischen Schulkongresses zu Ansbach vom 20.—25. Mai 1907. 196 S. Fr. Billeßen, Berlin. Preis M. 2,50.

Uns interessieren nur die in der Denkschrift enthaltenen Vorträge. Wir nennen folgende: Sollen die Kinder eine bloß humane oder eine christliche Erziehung erhalten? (Rektor D. Dr. Bezzel.) Erziehungsziele und Erziehungsarbeit nach evangelischer und katholischer Auffassung. (Professor D. Caspari.) Ist das Evangelium von Christo unvereinbar mit den feststehenden Resultaten der Naturwissenschaft? (Professor Dr. Hoppe.) Göttlicher Beruf und erziehlische Befähigung der Mutter. (Konsistorialrat Prof. D. Haußleiter.) Wie erziehen wir unsere Jugend zu wahrer Toleranz? (Prof. Dr. Trommershausen — Korreferat Hauptlehrer Grünweller.) Die Verpflichtung des christlichen Hauses in bezug auf Charakter und Geist der öffentlichen Schule. (Rektor Hart.) Aus welchen Gründen ist die sogenannte nationale Einheitschule zu verwerfen? (Direktor P. Stuhmann.) Die Denkschrift fußt auf Luthers „Das Wort sie sollen lassen stahn!“ Ganz besonders sei auf Haußleiters Vortrag hingewiesen. Aus der Seele gesprochen sind uns die Worte: „Bei der Unmasse von Gesichtspunkten, unter die heute die sogenannte Frauenfrage gestellt wird, liegt die Gefahr vor, daß die uralten, geschichtlich gegebenen Grundlagen des Familienlebens vergessen werden und hinter den neuen Problemen und Aufgaben zurücktreten, an deren Lösung unsere Zeit sich abmüht. Wenn es mit der Zukunft unseres Volkes gut bestellt sein soll, wird eine Hauptaufgabe immer der ‚Mutter im Hause‘ zufallen.“ Vergl. hierzu:

Bei Frauen schätz ich nicht gering
Die Dr. med., jur., phil. und ing.
Weit mehr Respekt hätt ich jedoch,
Gäß's Dr. näh., wäsch., strick und Koch. (Fliegende Blätter.)
Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Blatt. Der Unterricht im Freien auf der höhern Schulstufe. 146 S. Huber & Co., Frauenfeld. Preis M. 3,50.

Der Schwerpunkt der ganzen pädagogischen Reform liegt darin, durch Verbesserung der Unterrichtspläne und der Lehrmethoden darnach zu streben, die körperliche Tüchtigkeit und Gesundheit und die moralische Kraft auf ein höheres Niveau zu bringen (nationales und allgemein menschliches Problem!). Die höheren Lehranstalten sind einem beinahe ausschließlichen Verbalismus in der Schulstube zum Opfer gefallen. Die gesunde körperliche Entwicklung wird gehindert, die Charakterbildung stark vernachlässigt. Abhilfe kann z. T. geschaffen werden durch teilweise Verlegung des Unterrichts ins Freie, durch häufige Veranstaltung von wohl vorbereiteten Klassenausflügen zu unterrichtlichen Beobachtungen und Übungen. Ein weiterer erzieherischer Mangel erklärt sich daraus, daß der höheren Schule der Kernpunkt der unterrichtenden und erzieherischen Tätigkeit fehlt: die Konzentration im Unterrichte. (Fachlehrersystem!) Jedoch muß bei den gegenwärt. Anforderungen an die wissenschaftliche Tüchtigkeit der Lehrer der Fachunterricht

auf der Oberstufe aufrecht erhalten bleiben. Um die gewünschte Konzentration durchzuführen und gleichzeitig den erzieherischen Einfluß zu verstärken, sind regelmäßige Klassenausflüge mit wissenschaftlichem Plane unter der Leitung eines oder mehrerer Lehrer vorzunehmen. — Der pädagogischen Würdigung der Klassenausflüge folgen nun Beispiele durchgeführter Ausflüge von Klassen- und Schülergruppen. Als eifriger Verechter der Arbeitsidee begrüßen wir Flatts Broschüre mit Freuden. Der Schulmann stößt zwar — besonders in der pädagogischen Würdigung d. Kl. — auf manche bekannte Partien, jedoch vom Standpunkte des schaffenden Lernens aus erscheinen auch diese in neuem Lichte!

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

J. Ganzberg, **Aus der Urgeschichte des Menschen.** 105 S. Quelle & Meyer, Leipzig. M. 1,25.

Ausgehend vom sinnestarken Leben führt Ganzberg die Kinder ein in die Urgeschichte der Kultur. Es sind sonderbare Geschichten, die der Verfasser erzählt: sie sind ganz neu und sind doch schon ganz alt, sie sind nicht wahr und sind auch nicht erfunden. Sie führen die lauschenden Kleinen hin in eine verlassene Stadt, die von Wilden entdeckt wird, und hin zum geräuschvollen Getriebe des Umzugs, an das Vater und Mutter mit Entzücken denken. Sie erzählen von den klugen Schildbürgern, die eines Tages das Geld abschafften, und berichten von dem fidelem Abendessen, das sich die Kinder zu verschaffen wußten, als sie allein im Hause waren. — Das schmutze Werkchen ist eine prächtige Illustration zu Scharrelmanns: „Detailliere! Motiviere! Verknüpfe!“ (Grundgesetze der pädagogischen Kunst) und zu Reichels

„Lern auch aus dem Geringsten und Kleinsten
Stoff schöpfen zum Schönsten und Reinsten,
Und auch aus den alltäglichsten Tagen
Unvergängliche Funken schlagen.“

Nimm und lies!

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

H. de Raaf, **Die Elemente der Psychologie.** Anschaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewandt. Aus dem Holländischen übersetzt von W. Rheinen. 162 S. Beyer & Söhne, Langensalza. M. 2,—.

Das Werkchen hält sich so an der Oberfläche, daß wir uns wundern, wie es im Holländischen 12, im Deutschen 3 Auflagen erlebt hat, und wie es auch ins Serbische, Italienische, Ungarische und Kroatische übersetzt werden konnte. P.

Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge.

Herausgegeben von † Karl Kehrbach und Otto Flügel. 14. Bd. 309 S. 15. Bd. 306 S. Beyer & Söhne, Langensalza 1909. Je M. 5,—.

Der Inhalt der beiden Bände kennzeichnet Herbart nach den einleitenden Worten des Herausgebers in seinen Nebenämtern als Leiter des akademischen Seminars, als Mitglied bzw. Vorsitzenden der wissenschaftlichen Deputation, des Kollegiums Fridericianum, der Prüfungs-Kommission u. a. In diesen Berichten und sonstigen Akten wird der Verehrer Herbart's manches treffende Wort finden, von dem es schade wäre, wenn man es der Öffentlichkeit nicht zugänglich gemacht hätte, und er wird darum diese Bände aus der Hand dieses gründlichen Kenners von Herbart's Philosophie und Pädagogik mit Dank entgegennehmen. Auch in biographischer Hinsicht bringen sie vortreffliches Material. P.

Prof. Zurbonsen, **Literaturkunde.** Leitfaden der deutschen Literaturgeschichte. 187 S. Nicolai, Berlin. M. 2,40.

Z'. Literaturkunde liegt bereits in 5. Auflage vor. Das nimmt uns nicht wunder. Ein Büchlein, aus der Praxis herausgewachsen, wird immer lebensfähig sein. Den Kollegen, die noch die 4. Auflage benutzen, sei mitgeteilt, daß in der neuen Auflage Einleitung und achte Periode (jüngste Dichtung) eine Erweiterung erfahren haben. Wir heben als größten Vorzug der Zurbons's. Bearbeitung hervor: sie legt nicht das Hauptgewicht auf Literaturgeschichte, sondern auf Literaturkunde, sie erstrebt als vornehmste Aufgabe Einführung des Schülers in die bedeutsamsten Erscheinungen der nationalen Dichtkunst. In feinsinniger Weise — das sei besonders hervorgehoben — erscheint der Stoff der

Gegenwartsdichtung gesichtet. Auch der Anteil der Frauen an der Literatur unserer Zeit hat gebührende Berücksichtigung gefunden. Daß der größte Dramatiker der Weltliteratur, Shakespeare, der echt germanische Dichter, in der deutschen Literaturkunde Aufnahme gefunden, muß dankbar begrüßt werden, besonders auch aus dem Grunde, daß dessen Lektüre immer mehr Eingang findet an höheren Schulen. Knappe Zusätze aus der Poetik und etymologische Erörterungen erhöhen den Wert des Buches. Uns erscheint die Zurbonsensche Bearbeitung als ausgezeichnetes Nützzeug zur Vorbereitung auf den literaturkundlichen Unterricht — sowohl in Schüler-, als auch in Lehrerhand. Glück auf zur 5. Reise in die Schulwelt! — Druckfehler S. 175 lies: Parsifal, S. 178 Stilistische Härten! — Vgl. „Eine neue Methode der chronologischen Shakespeare-Forschung“. Germanisch-Romanische Monatsschrift Heft 4. Ob es nicht angebracht wäre, in einer Neuauflage diese Gedanken zu streifen?

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Goethes Werke. Illustrierte Volksausgabe mit Einleitungen und Anmerkungen von Prof. Dr. Steuding. Ramm & Seemann, Leipzig. 1. Lieferung 30 Pf. (Vollst. in 45 Lief.)

Der Verlag gibt uns auf, dem schönen Unternehmen „eine günstige Besprechung“ zuteil werden zu lassen. Dem müssen wir schon nachkommen! Die vorliegende Ausgabe sucht eine vorhandene Lücke auszufüllen, indem sie zwischen die hauptsächlich wissenschaftlichen Zwecken dienenden großen erklärenden die Ausgaben ohne fortlaufende Erläuterung setzt. Zunächst werden wir — oder besser das Volk! — auf 57 engbedruckten Seiten mit Goethes Leben und Dichten bekannt gemacht. Diese Bearbeitung zeugt von wissenschaftlicher Gründlichkeit und Zuverlässigkeit. Aber wir meinen doch, daß Verfasser die erlaubten Grenzen einer „Volks“-ausgabe dabei weit überschritten hat. Wohl ist zu einem tiefern Verständnisse der Gedichte die Kenntnis der Ereignisse, die den Dichter zum Schaffen anregten, unumgänglich nötig, aber dazu genügt die Hälfte der aufgewandten Seitenzahl! — Über die „Illustrationen“ schreibt der Verlag: „Ein herrlicher Bildschmuck von der Hand erster Künstler“. Wir meinen, daß die Illustrationen dem Preise des Buches (30 Pf.) voll und ganz entsprechen! Ein abschließendes Urteil über die „Illust. Volksausg.“ können wir nach Durchsicht nur eines Heftes nicht geben! Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Dr. Stohn, **Lehrbuch der deutschen Literatur** für höhere Mädchenschulen, Hygeen-, Studien-Anstalten und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 7. Aufl., bearb. von Prof. Dr. Violet. Teubner, Leipzig. Geb. M. 2,80.

Das Buch ist sehr wohl dazu geeignet, junge Mädchen zu den Lebensquellen des Wahren, Guten und Schönen zu führen. Auch in späteren Jahren werden sie des zielsicheren Führers nicht entbehren wollen, sondern sich ihm weiter anvertrauen, besonders auch aus dem Grunde, weil er — wie kaum ein zweiter — in dem fast uferlosen Meere neueren Schrifttums den rechten Kurs innehalten lehrt. — Die Inhaltsangaben von Schillers Meisterdramen, die von manchen Kritikern als unnötiger Ballast bezeichnet werden, möchten wir durchaus nicht missen. Wer wollte denn behaupten, daß sie die Lektüre der betr. Stoffe entbehrlich machen sollten oder nur entbehrlich machen könnten? Sie entsprechen durchaus den Bedürfnissen des Unterrichts. Eine Neuauflage könnte vielleicht anhangsweise des Dichters gedenken, dessen Lektüre immer mehr Eingang findet in höhern Schulen: Shakespeares! Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Fr. Helling, **Unwichtiges und Wichtiges aus der Sprachlehre** und Wilhelm Meyer-Markau: **Sprachliche Heimatkunde.** Sammlung pädagogischer Vorträge. Band 18, Heft 4. C. Marowsky, Minden i. W. 80 Pf.

Helling fordert wie viele andere die Sprachlehre von allem unnötigen Ballast zu befreien, um Zeit für die notwendigsten Übungen zu gewinnen. — Im zweiten Teile bietet Meyer-M. eine reiche Sammlung sprachlicher Eigentümlichkeiten für die Quisburger Schulen, die wohl geeignet erscheint, die Kinder von der Mundart zum Hochdeutsch hinüberzuführen. Wir können nur empfehlen, ähnliche Sammlungen in anderen Gegenden anzulegen. P.

Fr. Frenzel, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts. Separat-Abdruck aus der „Medizinisch-pädagogischen Monatschrift für die gesamte Sprachheilkunde“. H. Hildebrand, Stolp i. P. 24 S. M. 1,50.

Das Büchlein soll zur Orientierung über die verschiedenen Leselehrrmethoden dienen. Der Preis erscheint viel zu hoch. P.

Dr. Bargmann, Schule des Rechtschreibunterrichts. Quelle & Meyer, Leipzig. 118 S. Geb. M. 2,60.

Das praktische Leben fordert gebieterisch die richtige Schreibweise. Diesem Gedanken geht der Verfasser nach und zeigt, wie durch gelegentliche Übungen im Anschluß an den Aufsatz und durch einen planmäßigen Unterricht vom 3.—8. Schuljahr Sicherheit auf diesem schwierigen Gebiete erreicht werden kann. Da die Arbeit die Probe in der Praxis bestanden hat, so empfehlen wir jedem Lehrer das Werk zu eingehendem Studium. P.

Dr. Gaehde, Das Theater. Teubner, Leipzig. 142 S. Geb. M. 1,25.

Das Werk behandelt Schauspielhaus und Schauspielkunst vom griechischen Altertum bis auf die Gegenwart. Es zeigt, daß das Theater eines Volkes ein wesentlicher Faktor seiner Kultur ist, und daß ein wahrhaft blühendes Theater politische Größe, soziales Gedeihen und sittliche Kraft des Volkes zur Voraussetzung hat. Das künstlerische Gewissen soll geläutert und geschärft, der Weg zu einem deutschen Nationaltheater geebnet werden. P.

Wilke, Sprachhefte für Volksschulen. Ausg. A in 3 Hefen. (Neubearbeitung v. 1909). Schroedel, Halle a. S.

Als Vorzüge der nach neuzeitlichen Grundsätzen bearbeiteten Wilkschen Sprachhefte seien aufgeführt:

1. Die orthographischen und grammatischen Übungen werden an Sprachganze angeschlossen.
2. Diese sind — allerdings mit Ausnahmen — volkstümlichen Inhalts. (Wie ich meiner Mutter helfe. Ein Freudentag. Der Geburtstag.)
3. Die Stoffverteilung steht im Einklange mit der geistigen Entwicklungsstufe der Kinder.
4. Es wird lautreines, scharf artikulierte Sprechen angebahnt. (Klangbild!)
5. Volks- und Hausprache werden zu veredeln gesucht (III, Abschn. V: „Heimatlicher Sprachgebrauch“, unter Mitwirkung des Lehrerkollegiums der Mittl. Mädchenschule in Quedlinburg entstanden. Wir haben diesen Abschnitt mit großer Freude gelesen!)
6. Auf Förderung des Sprachverständnisses wird großer Wert gelegt.
7. Für die Wortfügung, mit der die Jugend erfahrungsgemäß auf Kriegsfuß steht, ist reichlicher Übungsstoff vorhanden. (Sprechübungen — tägliche Übungen.)

Bei einer Neubearbeitung wünschen wir eine weitere Bereicherung der Wortbedeutung! Für „Hauptwort“ könnte besser „Dingwort“ gesetzt werden.

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Berthold Otto, Kindesmundart. Modern-Pädagogischer und Psychologischer Verlag. Berlin 1908. Geb. M. 2,80.

Berthold Otto und seine Anhänger verlangen, daß die Kinder in der Altersmundart, die er der Ortsmundart, dem Dialekt, als gleichberechtigt an die Seite stellt, sprechen und schreiben sollen. Man glaubt, daß die Kinder auf diese Weise schnellere Fortschritte machen, als wenn sie frühzeitig zum Schriftdeutlich gezwungen werden. Auch beim Unterrichte soll sich der Lehrer der sogenannten angewandten Altersmundart bedienen, und zwar so, daß neu eingeführte Wörter durch vorhandene erläutert werden. Wohl ist es nötig, der kindlichen Sprechart auf allen Stufen die gebührende Beachtung zu schenken, aber es erscheint uns unmöglich, die Unterschiede in der Mundart der einzelnen Altersstufen so streng auseinanderzuhalten, wie es Otto und seine Anhänger in ihren Schriften tun. Das Ziel des deutschen Sprachunterrichts, die Aneignung eines dialektfreien Hochdeutsch, muß fest im Auge behalten werden. Sicher wird jeder aus den Schriften Ottos und seiner Anhänger wertvolle Anregungen für den Sprachunterricht empfangen, aber es muß dem pädagogischen Takt des Lehrers überlassen bleiben, inwieweit der kindlichen Sprechart ein Recht einzuräumen ist. P.

P. Quade und G. Donat, **Der Aufsatz als Ergebnis des Unterrichts in der Literatur und den Realien.** 4. Auflage. Beyer & Söhne, Langensalza. 227 S. M. 2,60.

K. Dorenwell, **Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen.** In drei Teilen. 1. Teil. 6. Auflage. Carl Meyer (Prior), Hannover. 369 S. Geb. M. 4,25.

Joh. Meyer, **Deutsche Sprachübungen.** Für ein- bis dreiklassige Volksschulen. Ausgabe C in 2 Hefen. In neuerer Anordnung und vereinfachter Bearbeitung. 1. Heft 32 S. Kart. M. 0,20. 2. Heft 80 S. Kart. M. 0,35. Meyer (Prior), Hannover. — Ausgabe C in 3 Hefen. 1. Heft 32 S. Kart. M. 0,20. 2. Heft 52 S. Kart. M. 0,30. 3. Heft 72 S. Kart. M. 0,40.

L. Mittenzwey, **Bürgerkunde.** 5. Auflage der „Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesezeskunde und Volkswirtschaftslehre“. Behrend, Wiesbaden. Geb. M. 2,80.

Der Verf. teilt mit vielen die Ansicht, daß unsere Schüler das Altertum ganz genau kennen, aber von heimischen Rechten, von den Grundzügen unseres Staats- und Verwaltungsrechts, von dem Behördenwesen unseres Vaterlandes nicht viel, oft nichts wissen. Darum ist ein Unterricht in der Gesezeskunde in Verbindung mit Volkswirtschaftslehre durchaus notwendig. Die Fortbildungsschule und die höheren Schulen sind der geeignetste Ort, wo ein gesonderter Unterricht in der Bürgerkunde erteilt werden kann, wo die Schüler den Menschen als Familienmitglied, als Glied der Gemeinde, als Staatsbürger, als Untertan des Reiches kennen lernen sollen. Mannigfaltig sind ja die Lagen, in die ein jeder einmal kommen kann, und wo ein jeder aus dem reichen, wissenschaftlichen Inhalt des Buches Leben Belehrung schöpfen. So wird das Werk nicht nur ein Lernbuch für die Schüler, sondern auch eine belehrende Schrift für jeden Staatsbürger sein.

Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Dr. Fischer, **Deutsche Altertumskunde** (Wissenschaft und Bildung, Bd. 40). Geb. M. 1,—. Quelle & Meyer, Leipzig.

Das Büchlein verbreitet sich zunächst über die Quellen der deutschen Altertumskunde. Dann belehrt es uns in anregender Weise über das Leben unserer Vorfahren, und zwar berichtet es über Land und Leute, Ansiedlungen, Haus und Hausgeräte, Kleidung und Pflege des Körpers, Kulturpflanzen und Haustiere, Essen und Trinken, öffentliche Verhältnisse, Familie, Gewerbe und Handel, Unterhaltung und Belustigung, Götterglaube und Gottesdienst, Zeitrechnung und Kriegswesen und Bewaffnung. Leider fehlen genauere Angaben über die Totenbestattung. Auch vermischen wir die Abbildungen, ohne welche dem Laien ein volles Verständnis des Inhalts nicht vermittelt werden kann.

Pr.

Egelhaaf, **Bismarcks Sturz.** Stand des Problems. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. (Heft 1 der Gegenwartfragen.) M. 0,50.

In Band IV der Monographien zur Weltgeschichte: Bismarck von Ed. Heyd ist auf S. 164 zu lesen: „Die geschichtliche und psychologische Bergliederung der Vorgänge bei Bismarcks Entlassung am 20. März 1890 zu geben, ist ein Vorbehalt für spätere Zeiten;“ als „symptomatische Hauptereignisse“ werden bei Heyd wenig später genannt: stärkere Meinungsverschiedenheiten über sozialpolitische Erlasse des Kaisers vom 4. Februar 1890, die ohne die verweigerte Gegenzeichnung des Kanzlers veröffentlicht wurden; Bismarcks abratender Widerspruch gegen nur einseitig erwünschte Zusammenkünfte mit dem russischen Kaiser; geforderte Bergzichtleistung auf das ihm durch die Kabinettsorder vom 8. September 1852 eingeräumte Recht, wonach alle Berichte der Sachminister an den Kaiser durch seine Hand gehen mußten; Unterschiede im Lebensalter und Charakter. Egelhaaf führt in seiner 48 Seiten starken Broschüre die erwähnten Punkte weiter aus. Seine Darstellung, die in klarer, gewählter Sprache geschrieben ist, und in der Meinung und Gegenmeinung vorsichtig abgewogen werden, lieft sich sehr gut.

Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Dr. Wohltrabe, **Königin-Luise-Büchlein**. 138 S. Mit einer geschichtlichen Karte, einem Facsimile, einigen Stizzen und 18 Abbildungen. Varr, Leipzig, M. 0,80. (100 Exemplare broschiert M. 77, 200 M. 150, 300 M. 210, 500 M. 325, 1000 M. 600, 2000 M. 1000.)

Der bekannte erfolgreiche Schriftsteller Rektor Dr. Wohltrabe bietet uns in dem vorliegenden gut ausgestatteten Büchlein eine treffliche Auswahl der wichtigsten Tatsachen aus dem Leben der Königin Luise. Er will den strengen Forderungen der Geschichtswissenschaft gerecht werden und stützt sich daher auf den Altmeister der Königin-Luise-Forschung: Paul Vailieu. Die Bilder sind größtenteils den Hohenzollern-Jahrbüchern (Giesecke & Devrient), der wertvollen Fundgrube für die Geschichte unseres Herrscherhauses, entlehnt. Soweit als möglich läßt der Herausgeber Zeitgenossen der Königin und vor allen sie selbst in ihren Briefen zu Worte kommen. So gewinnt das Buch großen Reiz in der Darstellung. Besonders wertvoll ist das letzte Kapitel mit seiner Zusammenstellung von Urteilen berühmter Zeitgenossen über die Königin. M. G.

Anderz, **Lehrbuch der allgemeinen Botanik**. Quelle & Meyer, Leipzig. Geb. M. 4,80. 471 S.

Das Buch will den Übergang von den in der Schule erworbenen Kenntnissen zum weiteren wissenschaftlichen Arbeiten vermitteln; es ist als Zwischenglied zwischen Schulbuch und dem wissenschaftlichen Werke gedacht. Es zerfällt in 2 Teile, von denen der erste das vegetative Leben der Pflanze und der zweite die Fortpflanzungserscheinungen behandelt.

Nach einer kurzen Einleitung über das Mikroskop und einigen wichtigen Winken über die mikroskopische Technik, ohne die eine erprießliche Arbeit unmöglich ist, wird im ersten Teile des Wertes behandelt: die Zelle, die Wurzel, das Blatt, der Sproß und der Stoffwechsel. Im zweiten Teile findet sich eine eingehende Darstellung der Fortpflanzung bei den Algen, Pilzen, Gefäßkryptogamen; es folgen Abschnitte über die Übergangsformen von den Kryptogamen zu den Phanerogamen, über die Blüte der letzteren, Samen und Früchte; über vegetative und geschlechtliche Vermehrung und die Bedeutung der letzteren für die Artenbildung. — Die Ausführungen sind klar und übersichtlich; sie gründen sich auf eine reiche Menge von Tatsachen und vermeiden Theorien, die nur herangezogen sind, wo sie zum Nachweis wichtiger Zusammenhänge notwendig sind — cf. Fortpflanzung und Artenbildung. 283 Federzeichnungen nach angegebenen Quellen oder Originalzeichnungen nach mikroskopischen Präparaten unterstützen den Text wirksam. Das Buch kann dem jungen Lehrer für das Studium der allgemeinen Botanik zur II. Prüfung empfohlen werden.

C. G. Calwers **Käferbuch**. **Naturgeschichte der Käfer Europas**.

6., völlig umgearbeitete Auflage. Herausgegeben von Camillo Schaafuß. — Stuttgart, C. Schweizerbart'sche Verlagsbuchhandlung (Negele & Dr. Spröffer.) 22 Biefr. à M. 1,—.

Mit Sehnsucht hat man im Kreise der Käferkundigen und Käferfreunde auf die neue Auflage des alten beliebten und bewährten Käferbuches gewartet. Jetzt ist bereits Lieferung 14 erschienen. Ein Vergleich mit der alten Auflage überzeugt uns sofort davon, daß wir ein ganz neu bearbeitetes Werk vor uns haben; für dessen Güte bürgt uns der Name des Bearbeiters, der als Herausgeber des Entomologischen Wochenblattes als Entomologe vortrefflich bekannt ist. Werfen wir einen Blick in die Anlage des Buches. In der Einleitung wird der Körperbau, die Entwicklung und die Lebensweise der Käfer behandelt. Sodann erhalten wir wertvolle Mitteilungen über Fang und Zucht, Herrichten und Aufbewahren, Bestimmen und Ordnen, Kauf, Tausch und Verland der Käfer. Ob schon die kleinen Formen bei der außerordentlichen Reichhaltigkeit der europäischen Käferfauna nicht alle durch Abbildungen vertreten sein können, bietet das Werk doch gerade in dieser schwierigen Hinsicht das Mögliche. Über die künstlerischen, naturgetreuen Abbildungen zu schreiben, hieße Eulen nach Athen tragen. Das muß man selbst sehen — und staunen. Dabei sind die kleinen Formen, soweit es aus den bis jetzt erschienenen Lieferungen zu ersehen ist, in entsprechender Vergrößerung reichlich vertreten, ob schon gerade die kleinen

Formen technisch die größten Schwierigkeiten bereiten. Dem Sammler bieten aber diese Abbildungen eine gewaltige Erleichterung beim Bestimmen dieser Arten. Wir wollen unsern kurzen Hinweis auf das Werk nicht schließen, ohne auf den verhältnismäßig geringen Preis aufmerksam gemacht zu haben. Es erscheint in 22 Lieferungen zu 1 M. Da wegen der Herstellung der Tafeln das Erscheinen der letzten Lieferung noch mindestens $\frac{1}{2}$ Jahr dauern dürfte, so ist die Anschaffung für jeden möglich. Aus voller Überzeugung können wir dieses Werk allen Käserfreunden als das beste empfehlen. Noch.

Dr. Geistbeck, **Leitsaden der mathematischen und physikalischen Geographie.** 30. Aufl. 186 S. Geb. M. 2,—. Herder, Freiburg.

Das Buch, für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten bestimmt, gibt in gedrängter und klarer Darstellung einen Lehrgang der mathematischen und physikalischen Erdkunde. Als 3. Teil ist eine Erdkunde der Lebewesen gegeben. Im 1. Anhang finden wir dann noch Aufgaben für den Unterricht in der astronomischen Geographie, während der 2. Anhang die wichtigste Literatur und die wertvollsten Lehrmittel aufzählt. Der Leitsaden eignet sich vorzüglich zu Wiederholungszwecken und kann um so mehr seine Aufgabe erfüllen, da gute Zeichnungen und Abbildungen die Anschauungen unterstützen und klären. Pr.

Sophie Reinheimer, **Aus des Tannenwaldes Kinderstube.** Schmuck des Buches von Rich. Brimm-Sachsenberg. 124 S. Buchverlag der Hilfe, Berlin-Schöneberg.

Ein gut ausgestattetes Märchenbändchen, worin die Erlebnisse der jungen Tannenbäumchen hoch oben am Waldbrande in recht ansprechender Form kleineren Kindern geschildert werden. (Aus den Kapitelüberschriften nennen wir beispielsweise: Was das Häslein auskundschaftete. — Die Glühwürmchen-Nachtwächter. — Der Munko aus dem Försterhause. — Prinzessin Birke.) Der Bildersmuck ist gut. M. G.

2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Lange, Ernst und Scherz. 107 S. Müller, Halle. ? — Rahn, **Das vollstämmliche Vortragswesen.** 50 S. Quelle, Leipzig. 90 Pf. — Rein, **Pädagogik und Didaktik.** 140 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Weldter-Steinberg, **Theodor Körners Briefwechsel mit den Seinen.** 285 S. Quelle, Leipzig. M. 3,80. — Fehner, **Münchener Volks- und Fortbildungsschulen.** 210 S. Quelle, Leipzig. M. 3,50. — Gansberg, **Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder.** 254 S. Teubner, Leipzig. M. 3,20. — Kästner, **Der Lehrplan der Höheren Mädchenschule.** 172 S. Teubner, Leipzig. M. 2,80. — Keppler, **Mehr Freude.** 199 S. Herder, Freiburg i. Br. M. 2,60. — Fischer, **Irige Erklärung der Poetik Bacons.** 41 S. Gutsch, Karlsruhe. 60 Pf. — Pagel, **Jugendfürsorge.** Ein Konferenzvortrag. 39 S. Wöple, Gotha. M. 0,60. — Weise, **Ästhetik der deutschen Sprache.** 318 S. Teubner, Leipzig. M. 3,—. — Herre, **Der Kampf um die Herrschaft im Mittelmeer.** 172 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Schmitz, **Richard Wagner.** 170 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Lauffer, **Der Briefstil.** 44 S. Lung, Stuttgart. 50 Pf. — Schapler, **Chamissostudien.** 118 S. Stahl, Arnberg. ? — Dünker, **Erläuterungen zu Goethes Faust.** 240 S. Wartig, Leipzig. M. 1,—. — Burmester, **Vom Garten Eden.** 189 S. Bartholbi, Wismar i. Meckl. M. 2,60. — Dose, **Pastor und Lehrer.** 429 S. Bartholbi, Wismar i. Meckl. M. 5,—. — Sell, **Wilhelm von Humboldt.** 164 S. Teubner, Leipzig. M. 2,—. — Lohmeyer, **Auf weiter Fahrt.** 362 S. Weicher, Berlin. M. 6,—. — Niese, **Was Michel Schneidewind als Junge erlebte.** 201 S. Schöbe, Mainz. ? — Lauff, **Der Tucker von Köln.** 208 S. Scholz, Mainz. M. 3,—. — Reinheimer, **Aus des Tannenwalds Kinderstube.** 124 S. Verlag der Hilfe, Berlin-Schöneberg. M. 3,—. — Tonger, **Schiller, mein Begleiter.** 160 S. Tonger, Köln. M. 1,—. — Hoppe, **Unser Wissen vom Werden der Welt.** 336 S. Anstalt Bethel, Bielefeld. Geb. M. 5,—.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Lehrerzeitung für Thüringen. Karl Mager. Lühdorfer. 2. — Dem Andenken Karl Volkmar Stohs. Riefen. 3. — Das Problem der Selbst-
erziehung. Schulte. 4. — Johannes Daniel Falk. Dierich. 7. — Das neue
Besoldungsgesetz der Volksschullehrer in Preuß. a. L. 7. — Grundzüge einer
zeitgemäßen Didaktik. Reutaus. 8. — Die intellektuelle Bildung in der Arbeits-
schule. 8. — Fortbildungsschule und Handwerk. 8. — Die neutestamentlichen
Wundererzählungen und ihre Behandlung im Unterricht. Krapp. 9. — Was
spricht gegen die Berufskunde in der ländlichen Fortbildungsschule. Schellen-
berg. 10. — Gesellschaftliche Bildung unserer Seminaristen. 10. — Fortbildungs-
Institute für schulentlassene Personen. Christoph. 39. — Über fremdsprachlichen
Unterricht im Lehrerseminar. 39. — Der Intellektualismus in unsern Schulen
und die Anfänge zu seiner Überwindung. Köppler. 42. — Die Erwerbstätigkeit
der Kinder und das Kinderschutzgesetz vom 30. März 1903. Fritzsche. ff. 46. — Der
freie Aufsatz im 4. Schuljahre. Reuch. 49 ff. — Herzhafter Unterricht. Tieß. 51 ff. —

Pommersche Blätter. Bausteine zur Behandlung des Themas: Dezen-
tralisation des Volksschulwesens. Vodenvis. 3. — Materialien zur Bearbeitung
der Verbandsaufgabe „Kirche und Schule in ihrem grundsätzlichen Verhältnis
zueinander“. Boffe. 5 ff. — Französisch in der zweiten Prüfung. Draeger. 6. —
Der Haftpflichtschutz des Deutschen Lehrervereins. 6. — Die Kriminalität der
Jugendlichen. 7. — Die Ausgestaltung vollstündlicher Übungen und Spiele im
Schulturnen zu Wettkämpfen. Sparr. 8. — Die Reform der Verwaltung und
ihre Bedeutung für Schule und Lehrerschaft. Dietmann. 8. — Schulzwang für
Taubstumme? 8. — Grundgedanken der Pädagogik Kerchensteiners. Bollnow.
9. — Aus dem Lande der Staatsschule. 9. — Aus der pommerschen Schul-
geschichte. 33. — Beachtenswerte positive Versuche im Kampfe gegen die Schund-
literatur. 36. — Wie kann in der Volksschule der freie und selbständige Aus-
druck im Mündlichen und Schriftlichen erreicht werden? Klingbeil. 37. — Zur
Frage der Literaturbibel. 41. — Vom Moralunterricht in der französischen
Volksschule. 45. — Die freiwilligen Bildungsbestrebungen und der Volksschul-
lehrer. Tews. 46. — Die bisherigen Erfolge der Bestrebungen zur Förderung
der ländlichen Fortbildungsschulen in Pommern. Mayde. 48. — Die pommersche
Volksschule zur Zeit Friedrich Wilhelm I. 48. — Vom Wert des Klassenplatzes. 51. —

Schweizerische Lehrerzeitung. Politische Bildung. Schmidt. 7. —
Das neue Schulgesetz für Basel. 9. — Untersuchung des kindlichen Gedanken-
kreises. 9. — Stoff und Methode. 10. — Qualitative Arbeitstypen. 31. —
Der unbekannte Pestalozzi. Seidel. 31. —

IV. Briefkasten.

Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das
Porto hierfür beigelegt ist.)

C. V. Wagner, Lehrbuch der Geographie 1. Bd. 12 M. (für allgemeine
Erdkunde); Hettner, Grundzüge der Länderkunde (Band Europa 16 M.); Rügen,
das deutsche Land (10 M.) werden ihren Bedürfnissen entsprechen.

M. T. 100. Hörsfeld, Denken und Gedächtnis. — Lange, Apperzeption.
— Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik
(2. Bd., 11. Vorlesung über die geistige Arbeit des Kindes).

Otto Ernst wurde am 7. Oktober 1862 zu Ottenen geboren. Er erhielt
seine Bildung in den Hamburger Lehrerbildungsanstalten und war bis 1901
dort Volksschullehrer. Seitdem lebt er bloß seinem Dichter- und Vorleseerberufe.

Als **pädagogische Zeitschrift**, die das deutsche Schulwesen Rußlands
vertritt, sei genannt „Pädagogischer Anzeiger für Rußland“ (Herausgeber Eggers
in Reval).

Fremde Sprachen. Zur Fortbildung seien empfohlen Le Traducteur
— The Translator (Halbmonatschriften, jährlich 5 Fr., La Chaux-de-Fonds,
Schweiz).



Die Ergebnisse der Spatenwissenschaft in ihrem Einfluß auf die Geschichtsdarstellung und in ihrer Bedeutung für die Schule.

Von Seminarlehrer Wilhelm Verleger, Gütersloh.

Des alten Heraklit tiefer Gedanke: „Alles fließt!“ hat sich im 19. Jahrhundert im unaufhaltsamen Lauf in der Rechtswissenschaft, in der Philologie, in den Naturwissenschaften zur Geltung gebracht und ist zu dem fruchtbarsten und umgestaltendsten Gedanken in den Geistes- und Naturwissenschaften geworden. Der Prozeß der fortwährenden Veränderung, Entwicklung und Höherbildung findet sich nicht nur in der Natur und in der Gesamtentwicklung der Menschheit, sondern er wiederholt sich ebenso innerhalb jeder Epoche wie in der Gedankenwelt jedes einzelnen menschlichen Geistes. Während auf dem Gebiet der Philologie, speziell der Klassischen und orientalischen, durch die Sprachvergleichung der Gesichtspunkt der Entwicklung nach Grimms Vorgang innerhalb der germanischen Sprachen gebührend hervorgehoben wurde, waren es auf dem Gebiet der Altertumswissenschaft die Ausgrabungen, die die allmähliche Entwicklung des Menschengeschlechts und der menschlichen Kultur klarer nachwiesen, die ungeahnte Aufschlüsse und neue Erkenntnisse gaben und so eine vollständige Umgestaltung der früheren Anschauungen hervorriefen und eine bedeutende Erweiterung des menschlichen Gedankenkreises bewirkten.

Beide, Sprachvergleichung und Ausgrabungen, haben der Geschichtswissenschaft unschätzbare Dienste geleistet und werden sie noch fernerhin in nicht absehbarem Maße leisten. Politische Geschichte und Kulturgeschichte sind die großen Gebiete der Geschichte. Bis in die neueste Zeit hinein herrschte die politische Geschichte in der Wissenschaft wie im Unterricht; die Kulturgeschichte wurde stiefmütterlich behandelt. Die Zeiten der nationalen Großtaten von 1813/14 und 1870/71 lenkten von selbst wieder das Hauptinteresse den herrlichen Waffentaten zu. Zu dem endgültigen Umschwung, der der Bedeutung der Kulturgeschichte Gerechtigkeit widerfahren läßt, haben die ungeahnten Ergebnisse der Ausgrabungen viel beigetragen. Trotzdem Männer wie Treitschke und Jäger als scharfe Gegner der Kulturgeschichte und des kulturgeschichtlichen Unterrichts auf-

traten, wird die Kulturgeschichte doch in der allerjüngsten Zeit ihrer Bedeutung entsprechend berücksichtigt. Daß sich jetzt hier und da eine Überschätzung der Kulturgeschichte bemerkbar macht, ist eine Erscheinung, die sich überall im Geistesleben beobachten läßt und nur eine Bestätigung dafür, daß alle geistigen Entwicklungsstufen in der Dreieheit Theseis, Antithesis und Synthesis verlaufen.

Während in früheren Zeiten hin und wieder einzelne Personen oder in den alten Kulturländern Asiens heutigetierige Stämme, von Golddurst getrieben, die Überreste längstvergangener Zeiten durchwühlten, wurde zuerst planmäßig von den Engländern in Griechenland, von den Franzosen in Ägypten gegraben. Seit Francois Champollions in geistreicher Arbeit der Entzifferung den Schlüssel zu den Geheimnissen der Hieroglyphen feilte, ist mancher neue Schritt vorwärts getan zur Erforschung des politischen, sozialen, religiösen und künstlerischen Lebens der Alten. Der junge Rich wurde der eigentliche Begründer der systematischen mesopotamischen Ausgrabungen. Er war es, der die ersten Ziegelsteinfunde dem Britischen Museum in London übersandte. Georg Friedrich Grotefend aber verdankt die Geschichte die Kenntnis von dem historischen Verlauf der mächtigsten alten Reiche Vorderasiens durch die Entzifferung der ältesten Keilschrift, durch die er gleichzeitig den Keim legte zum Emporblühen der Assyriologie. Dann arbeiteten später Engländer, Franzosen, Amerikaner und Deutsche wetteifernd auf babylonischem Boden. Der unermüdliche Heinrich Schliemann unternahm seine erfolgreichen Ausgrabungen in Kleinasien und Griechenland. 1888 wurden bei Tell-el-Amarna die Amarnatexte, von denen ein Teil nach Berlin gebracht ist, gefunden. Sie gaben außer dem wertvollen kulturgeschichtlichen Material überraschende Aufschlüsse und die bisher unbekannte Nachricht, daß Ägypten im 14. und 15. Jahrhundert v. Chr. die Oberherrschaft über ganz Westasien besessen hat und damals schon Jerusalem die Hauptstadt Palästinas war. Die Engländer gruben in Kreta alte Königssitze aus und entdeckten Kulturen von sehr hoher Blüte und bisher unbekannte Sprachen. Die Expedition der Orientgesellschaft unter dem Protektorat Kaiser Wilhelms II. ist in letzter Zeit von nachweisbarem Erfolg begleitet gewesen. Sie hat die Königsburg Nebukadnezars II. bloßgelegt und viele Schätze gefunden. Heute herrscht reges Leben auf den Trümmersfeldern vielhundertjährigen Schweigens, und die Zeit scheint nicht fern, da des Propheten Wort, daß die Totengebeine Mesopotamiens sich beleben würden, in Erfüllung gehen wird. Wie haben sich die Anschauungen über das Altertum im letzten Menschenalter gewandelt! An die Stelle der formalen ist die reale Betrachtungsweise getreten. Ein Sturm der Entrüstung ging durch die Reihen der klassischen Philologen, der begeisterten Griechenfreunde, der auf Homer schwörenden Gelehrten, als jener „Kaufmann“ Schliemann es wagte, die Grundpfeiler ihres stolzen Baus griechischer Kunst und Wissenschaft anzutasten. Jene Gelehrten, die den Homer als allein gültige Quelle für die Kultur der altgriechischen Zeit anerkannten, sahen mit derselben Verachtung auf jenen schaufelnden Händler, mit der die mittelalterlichgebildeten Gelehrten sich gegen die Forderungen der An-

schauung und unmittelbaren Forschung des klugen Kanzlers Baco von Verulam erklärten, indem sie sich auf ihren Aristoteles beriefen und alle Neuerungen weit von sich wiesen. Und heute? Der stolze Bau der Phantasie sank zusammen! Der Erfolg gab dem Nichtfachmann, dem Kaufmann, für dessen Arbeit und Streben man nur ein Achselzucken hatte, recht. Trotz mancher Irrtümer haben die Männer der Spatenwissenschaft Großes geleistet, eine ungeheure Fülle unschätzbaren Materials geliefert und ungeahnte Ausblicke eröffnet. Aber es gibt noch viel zu tun. Die älteste Bibliothek der Welt, jene 22000 sorgfältig gebrannten Tontäfelchen im Erdgeschoß des Britischen Museums zu London, harret noch ihrer endgültigen Ordnung und Entzifferung. Nachdem schon mancher Forscher viele Jahre dieser Arbeit gewidmet hat, werden noch Jahrzehnte vergehen, ehe das Werk vollendet ist. Was für Aufschlüsse wird es noch bringen?

Das Weltbild des Altertums ist ein andres, erweitertes, klareres geworden. Die festen Stützen der früheren Altertumswissenschaft sind gesunken oder morsch geworden, die Überlieferungen der alten griechischen Schriftsteller als fraglich, zweifelhaft, ungenau oder unwahr erkannt.

Fast alle jene Erzählungen der alten Geschichte, die die Schüler begeisterten, sind zum größten Teil ins Reich der Sage zu verweisen; es schwankt der Grund, auf dem sie stehn. So wird das uns zeitlich Nähere unsicher, unwahr, Sage und Mythe; aber die Geschichtserkenntnis, der forschende Menscheng Geist dringt andrerseits in immer weiter zurückliegende Zeiten und Gegenden und gibt Aufschlüsse, Übersichten, Beziehungen und Verwandtschaften hinsichtlich der Völker und ihrer Kulturen, die man sich nicht hätte träumen lassen, mit Hilfe der Überreste jener längstvergangenen, vergessenen und versunkenen, unter Schutt und Asche ruhenden Zeiten. Es ist ein gewaltiges Gebiet, das die Spatenwissenschaft zu erforschen sich zur Aufgabe gemacht hat. Es umfaßt nicht nur jene alten Kulturstätten des Orients, sondern ganz Eurasion und Ägypten; nicht nur jene nebelhaften Fernen der Urzeit, sondern auch die vor- und frühgeschichtliche Zeit auf Deutschlands Boden suchen tüchtige und namhafte Forscher unter der vortrefflichen Leitung Schuchhardts und anderer Gelehrter aufzuklären. — Der Trieb, der dem Forscher den Spaten in die Hand drückt, ist im Grunde der Trieb, seine eigene Stammesgeschichte kennen zu lernen. Er führt ihn durch die Jahrtausende bis zu den Überresten jener starkknöchigen und rohen Menschen der Urzeit, die im Kampf ums Dasein sich nur mit Mühe behaupteten und nur wenig menschliche Regungen fühlten. Selbst bis in den Ausgang der Miocänzeit ließ er ihn Spuren menschlicher Besiedelung in den Tälern des Cantal finden. „Wo die Menschen schweigen, werden die Steine reden!“ Die Steinkultur des nordfranzösischen Sommetals zeigt mit ihren Schmuckstücken und Zierarten die Uraufänge eines Kulturlebens. Die Höhlen von Perigord mit ihren ungeheuren Vestibülen, Korridoren, Gemächern und Sälen, die mit Tier- und Menschenfiguren, mit Pflanzen, Blumen und Zweigen, mit Fischen und Vögeln geschmückt sind, und deren Wirkung auf den Beschauer nach Boyd-Daw-

fins sich nur mit der Pompejis und Herfulanums vergleichen läßt, sind die Zeugen jener ältesten Kunst, die „ein Kind ohne Mutter war und eine Mutter ohne Kind“ geblieben ist. Der Forscher folgt den Wanderungen der Rasse von Cro-Magnon, der wahrscheinlichen „Erzeugerin der europäischen Kulturvölker“ nach Skandinavien, dessen Abgeschlossenheit „die Entwicklung ihrer charakteristischen Rassenmerkmale — weiße Haut und Blondhaar — begünstigte“. Er untersucht die Pfahlbauten, jene „winzigen Kraftzentren“, die trotz ihrer Erbärmlichkeit und ihres Elendes, das sie zeigen, Ausgangspunkte der Kulturgeschichte der Menschheit geworden sind, von denen sich in lückenloser Folge eins aus andere reiht bis ins 20. Jahrhundert. Er schürft in den Rjökkenmöddingern an der dänischen und schwedischen Küste, jenen Küchenabfällen mit Knochen der damaligen Fauna, Muschelschalen, Heringsgräten, Asche, Kohle, Topfscherben und Feuersteintwerkzeugen, die der Vorstufe der neolithischen Kultur angehören, die aber noch weit entfernt ist von der jüngeren Steinzeitkultur Skandinaviens. In den Pfahlbauten und Rjökkenmöddingern hat der Forscher Belege für den Zusammenhang von Küstenwohnsitz und menschlicher Frühentwicklung. Werkstätten „neolithischer Steinarbeiter“, in denen man das Prinzip der Arbeitsteilung kennt, hat die Spatenforschung in Frankreich und am Götischenberge im Salzachtal nachgewiesen. Die Kupferperiode, die eine Erscheinung der jüngeren Steinzeit und zugleich die Vorstufe der Bronzezeit ist, entdeckte sie in schweizerischen und österreichischen Pfahlbauten, in Cypern und in Hissarlik. Aus der Ähnlichkeit der einfachen geometrischen Ornamente schließt Much auf die Gleichzeitigkeit jener Kulturen. Der Spaten zeigt, wie durch das gleißende und scharfschneidende Metall die Menschen zu regem Leben erweckt und die Massen in Bewegung gesetzt werden, wie das Metall die geschichtliche Zeit heraufführt, in der die bisher gesondert aufgewachsenen Stämme beginnen, einander mit Krieg zu überziehen, in der die großen Reiche entstehen, deren Kulturen, Herrschaften und Völker sich emporragen, blühen und sanken, um dann andere an ihre Stelle treten zu lassen. Der turanische Bergstamm der Altkader, der lange vor der Blüte der chaldäischen Kultur aus Hochasien ins Euphratland herabstieg, wird zuerst die Kunde der Metallbereitung in diese Urkulturlandschaft getragen haben. Die Sumero-Altkader sind die ersten Lehrmeister der Bronzemischung. Auch Ägypten hatte seine Stein- und Bronzezeit. Es ist das klassische Land der Bronzezeit, die dort ungefähr bis 1300 v. Chr. dauerte. Mykenä und Tiryns, die mit Ägypten durch die Phönizier im Verkehr standen, haben von dort viele Bronzewaffen, aber kein Eisen bezogen. Von der Wissenschaft längst überwunden und verächtlich beiseite gelegte Erzählungen der Bibel aus grauer Vorzeit werden heute durch die Spatenforschung bestätigt, nachdem man sie in den gewaltigen Ziegelsteinbibliotheken der assyrischen Eroberer ebenfalls gefunden hat, selbst solche nebenfächliche Mitteilungen, daß z. B. Tubalkain (Tubal, Stamm der Libarener) ein Meister und Begründer der Schmiedekunst genannt wird, kommen heute durch die Forschungen wieder zu Ehren. Die Phönizier, die Verbreiter der Kultur, brachten die Bronze wahr-

scheinlich nach dem Norden und nahmen Cypern in ihren Besitz, wo die Kupfer-Bronzezeit im 5. und 4. Jahrtausend v. Chr. begann und bis 1000 v. Chr. dauerte. Die höchste Kultur hat die Bronze aber nicht im Orient und Süden, sondern in Skandinavien und Ungarn erreicht. Die dort wohnenden Rassen haben das Erstaunlichste und Großartigste zu gestalten verstanden, während das Mittelmeergebiet weit zurückbleibt. Die hohe Bronzekunst des Nordens ist original und selbständig. Kopenhagens Museum ist eine wahre Fundgrube dieser Kunst. Hissarlik (Troja) ist eine Schöpfung der Stein- und Bronzezeit, Schliemann hat es als eine eisenlose Kulturperiode nachgewiesen, ebenso fand er in Mykenä kein Eisen. Die Hallstattperiode ist der Übergang von der Bronze- zur Eisenzeit. Wie die Bronze, so entstand auch die Eisenkultur in Mesopotamien. In Uru, Bab-ilu und Ninua fand man neben Silber, Kupfer, Blei und Bronze auch Eisen verarbeitet. Frühzeitig wurde es neben Bronze als Schmuckmetall zu Armbändern und Ringen verwandt. Die fortschrittlichen Assyrier waren das erste Eisenvolk. Homers Zeitalter fällt in die Bronze-Eisenzeit, in die Hallstattperiode, jene erste Eisenkultur Europas, die die Ägypter schufen. Ihr Reich war wohl das älteste Kulturreich in Europa mit hochentwickelter Kultur, die wir aus den Funden von Hallstatt kennen lernen. Hellas und Italien waren vielleicht nur ägyptisches Kolonistenland. In dieser Zeit erhalten wir die ersten Nachrichten von den arischen Völkern; jetzt gruppieren sich die Menschen in Stämme, Völker, Rassen. Die Hallstattperiode verbreitete sich von Südosten über Europa und dauerte bis 500 v. Chr. Während die Bronzekultur ihren Höhepunkt im Norden erreichte, war es in der Eisenzeit umgekehrt. Hellas und Rom sind Schöpfungen dieser Zeit. In den ältesten Schichten Olympias fand Schliemann Eisen. Hier haben wir die Anfänge der griechischen Kunst mit linearem Dekorationssystem. Im Gegensatz dazu weisen Mykenä und Tiryns ganz andre Kulturen auf. Sophus Müller kam auf Grund der Bronzefunde in Mykenä mit ihrer Spiralornamentik zu der Ansicht, daß sie einer orientalischen nicht griechischen Kultur angehörten und erkannte, daß sie ganz andre Formen zeigen, als man aus dem übrigen Europa kennt. Das Dekorationssystem der mykenischen Kultur stimmt überein mit dem des ganzen Kulturkreises bis zum Kaukasus und dem hohen Norden. Darin mag der alte Herodot vielleicht recht behalten, daß Tiryns und Mykenä von den Karern angelegt seien. Mykenäs Schachtgräber sind bis jetzt durchaus einzigartig. In ihnen findet man Gold und immer wieder Gold in verschwenderischer Fülle. Darstellungen von Löwen, Greifen, Tauben, nackten Frauen und halbnackten Männern, Palmen, Papyrusstauden und Wagenjagden finden sich in Hülle und Fülle in einer Vollendung wie sonst nirgends. Nach Hörnes trennen Jahrhunderte die trojanische Zeit von den goldreichen Burggräbern hinter dem Löwentor von Mykenä und wieder Jahrhunderte diese Zeit von der der homerischen Epen. Die homerischen Helden können nicht als Griechen gelten, sie gehören der Kultur von Mykenä an. Ihr Erbe traten die eisenbewehrten Griechenstämme, die aus dem Norden eindrangen, an. In Kleidung und Schmuck, Haar- und Bart-

tracht, im Gebrauch kostbarer Stoffe und wohlriechender Salben waren die Hellenen abhängig von den höher entwickelten Völkern Vorderasiens.

Eine eigenartige, selbständige Stellung nimmt die etruskische Kultur ein; sie ist jünger und reichentwickelter als die Hallstattkultur. Ihre Erzeuger gehören wahrscheinlich zur mongoloidischen Rasse. Die Zeit der Bronzezeit ist die La Tène-Periode. Ihre Träger waren helvetische Gallier. Die großen Keltenzüge brachten die Eisenkultur den Germanen. So sind schon in vorgeschichtlicher Zeit die Kelten die Kulturvermittler der Germanen gewesen, wie sie es später so oft waren. Auf europäischem Boden ist die Eisenkultur eine Schöpfung arischer Völker. Die römische Eisenkultur herrscht bis heute. Iran und Ungarn erkennt man als Sammel- und Ausstrahlungspunkte der wandernden Stämme.

Das sind in großen Zügen die Ergebnisse der Spatenforschung, die sich mit der ältesten Zeit beschäftigt. Es würde zu weit führen, wollte ich auf die Eigenart der einzelnen Kulturen, auf den Aufstieg und Niedergang innerhalb jeder Periode und das Verhältnis der einzelnen Perioden untereinander, auf die staatlichen, wirtschaftlichen, sozialen, religiösen und künstlerischen Zustände, auf die Aufschlüsse über die wahrscheinliche Entstehung von Werkzeug und Kult eingehen und zeigen, wie Einrichtungen, Sitten und Gebräuche der ältesten Zeiten sich bis in die Gegenwart hinein erhalten haben, ganz zu schweigen von den Ergebnissen der Forschungen auf deutschem Boden, die über Schuffenried und Taubach, Trojas- und Teutoburgen, Rines, Sachsen- und Frankenburgern und Frankenhöfen in die deutsche Kaiserzeit führen.

Selbstverständlich ist noch nicht alles klargelegt und sichere Tatsache; manches wird im Laufe der Zeit berichtigt und ergänzt werden, anderes wird man fallen lassen müssen, aber die Zahl der sicheren Tatsachen ist außerordentlich groß und hat die geschichtliche Darstellung der ältesten Zeit, wie sie noch vor kurzer Zeit üblich war, vollständig verändert — wie ich oben kurz zu zeigen, bestrebt gewesen bin — und wird sie von Jahr zu Jahr nach den neuesten und besseren Forschungsergebnissen ändern. Da es aber Pflicht und Aufgabe der Schulmänner ist, den Unterricht auf die Höhe des jeweiligen Standes der Wissenschaft zu bringen, so hat auch die Schule, die höhere und niedere, den neuen sicheren Forschungsergebnissen fleißige Aufmerksamkeit zu schenken und darauf bedacht zu sein, sie in besonnener Weise den Schülern zu eigen zu machen. Es darf also kein junger Lehrer mehr in das Leben hinaustreten, ohne mit den neuen Anschauungen über die alte Geschichte in den Grundzügen bekannt gemacht zu sein und die Grundkenntnisse der kulturgeschichtlichen Verhältnisse der wichtigsten Zeiten und Völker empfangen zu haben. Eingehendere Belehrungen würden über den Rahmen des Unterrichts hinausgehen, sie bleiben dem späteren Privatstudium überlassen. Aber nicht nur der Zögling höherer Schulen, auch der Volksschüler soll nicht unberührt bleiben von den Ergebnissen der Spatenforschung. Da er aber weder die alte noch die nationale Geschichte anderer Völker kennen lernen soll, sondern wesentlich und allein mit der Entwicklungsgeschichte des deutschen Volkes vertraut zu machen ist, da-

mit er Verständniß und Interesse für die hohen Ideale des deutschen Volkes und für die gesellschaftlichen Gebilde der Gegenwart, für den Staat, dem er angehört, gewinnt, hat man sich auf das Vaterland zu beschränken. Da aber auch dieses Gebiet allzu groß sein würde, ist nur die engere Heimat, die Kulturgeschichte der Heimatlandschaft von der vor- und frühgeschichtlichen Zeit an, zu berücksichtigen. Die Schüler sollen die Verhältnisse, von denen sie umgeben sind, verstehen und als geschichtlich Gewordenes erkennen; sie sollen lernen, wann und wie diese Einrichtungen sich entwickelt haben und unter den gegebenen Verhältnissen entwickeln konnten und mußten. Aber nicht alle Gebiete der Kulturgeschichte verdienen gleiche Beachtung. Vor allem wird die heimatlische kunstgeschichtliche Entwicklung berücksichtigt; damit kommen wir, indem wir in rechter Weise die ästhetische Genußfähigkeit zu erzielen suchen, der neuzeitlichen Forderung, die Kunst in das Leben des Volkes zu bringen, entgegen. Die Kulturgeschichte wird nach meiner Meinung am vorteilhaftesten in der Verbindung mit der Heimatgeschichte unter sorgfältiger Zuhilfenahme der Ergebnisse der Ausgrabungen — hier im weitesten Sinne auch als Urkunden, Chroniken usw. aufgefaßt — getrieben. Die verschiedenartige Auswahl und Anordnung des nach den landschaftlichen Verhältnissen verschiedenen Stoffes würde kein Nachteil, sondern ein Vorteil sein; denn ein in der Heimat wurzelnder und auf heimatlischen Dingen fußender Unterricht wird den Schüler ganz anders fesseln und sein weitergehendes Interesse erwecken als die allgemeinen kulturgeschichtlichen Belehrungen über vergangene Zeiten, die fast immer in der Luft schweben und wenig oder gar kein Interesse erregen. Durch diese hier so notwendige und heilsame Beschränkung wird es einzig und allein möglich sein, den Schülern ein Bild von der Entwicklung der Kultur von dem grauen Altertum bis in die Gegenwart zu geben und sie fähig zu machen, einen Einblick zu erhalten in die heutigen mannigfaltigen, vielfach verschlungenen und differenzierten Kulturzustände und in ihnen die Kraft und Fähigkeit auszulösen, diesen Einblick im späteren Leben zu vertiefen und die Gegenwart verstehen zu lernen, so daß sie wertvolle Glieder der menschlichen Gesellschaft werden.

Aufgabe und Stellung der Heimatkunde im Unterrichte der Volksschule.

Von Kurt Kellner, Fürstenwalde.

(Schluß.)

Die Heimatkunde der Mittelstufe hat nun endlich noch eine Aufgabe von außerordentlicher Wichtigkeit, derentwegen wir ihr schon ganz allein eine ungewöhnliche Wertschätzung zuteil werden lassen müssen; es ist die Einführung der Kinder in das Verständniß der Karte. Von der Art und Weise, wie wir den Schülern die Zeichensprache desjenigen geographischen Hilfsmittels erschließen, das allein über alle Gegenden

der Erde ungefähre Auskunft zu geben vermag, hängt wesentlich der Erfolg des ganzen späteren erdkundlichen Unterrichts ab. Wir wollen kurz den Weg weisen, den die Heimatkunde als Sprachmeisterin des Kartensprachidioms einzuschlagen hat. Sie hat es besser wie jeder andere Sprachlehrer: Während dieser Wortschatz und Grammatik als etwas Gegebenes übermitteln muß und gar nicht auf die geradezu närrische Absicht verfallen kann, die Zöglinge das Werden der Sprache von ihrem Anfang an bis zu ihrem gegenwärtigen Stand an sich erleben zu lassen, kann und muß die von uns gepriesene Lehrmeisterin den genetischen Weg einschlagen. Sie läßt im Schüler das Bedürfnis nach genauester Orientierung entstehen und führt ihn schrittweise zu seiner Befriedigung. Schon auf der Unterstufe richtete sich das Kind nach der Sonne, um sich zurechtzufinden; auf der Mittelstufe begnügt es sich nicht mehr mit der Andeutung: „Wo die Sonne im Frühling aufgeht,“ es braucht feste Horizontpunkte, es erhält die Kenntnis der Windrose und übt in Schule und Haus, Wald und Feld seine Fähigkeit der Ortsbestimmung. Wieviele von uns Erwachsenen haben das nicht gelernt, die sich nun mit ängstlicher Unsicherheit und einem mehr oder weniger schmerzlichen empfundenen Mangel an Glücksgefühl in den herrlichsten Gegenden des irdischen Gottesgartens bewegen! — Bedingung richtigen Kartenlesens ist ferner das Verständnis des verjüngten Maßstabes. Gleich die ersten Planzeichnungen schaffen in dieser Beziehung völlige Klarheit; der geometrischen Einfachheit des Umrisses und der Möglichkeit genauen Ausmessens und Nachzeichnens halber geht man von der Schulstube aus: es folgen Schulhaus, Schulgrundstück, nahe und wichtige Ortsteile, der ganze Ort. Die Betrachtung der Umgebung zwingt sodann zur Wiedergabe senkrechter Gliederung. Wollen wir da unser pädagogisches Gewissen nicht mit halber Pflichterfüllung beruhigen, so haben wir folgenden Gang einzuhalten: von der ungenauen, im Phantasie- und Spielzeug hergestellten Nachbildung von Bodenerhebungen, zu welcher wir wohl schon die Kleinsten angehalten haben, schreiten wir hier zur Herstellung eines Reliefs in Sand oder Ton, dessen Richtungs-, Höhen- und Längenverhältnisse in gemeinsamer Arbeit gewonnen sind. Darauf folgt entweder erst das Auffuchen der nun bekannt gewordenen Punkte auf einem nach Meßtischblättern sorgsamst gearbeiteten Heimatreief oder gleich die Übertragung der plastischen Darstellung ins Flächenhafte. Letztere hat wieder zwei Stationen zurückzulegen; sie führt über die Wandtafelfizze zur Heimatkarte. An dieser Stelle will ich nur noch der Hoffnung aus frohüberzeugtem Herzen Ausdruck geben, daß der Zug der Zeit, der uns Deutsche aus Weltbürgern immer mehr nicht nur zu treuen Söhnen und Töchtern des Vaterlandes, sondern auch zu liebenden Kindern der Heimat machen will, sich auch in zunehmendem Eifer für die plastische Abbildung dieser letzteren offenbare.

Endlich haben wir als besondere Aufgabe der geographischen Heimatkunde noch das planmäßige Betreiben von Beobachtungen zu nennen, das als straffere Fortsetzung der freien Beobachtungen auf der Unterstufe erscheint und bis zum Ende der Schulzeit beibehalten wird. Insofern

sich das Augenmerk dabei auf die Tier- und Pflanzenwelt richtet, haben wir es mit Ergebnissen zu tun, welche dem naturkundlichen Unterricht zuzuwenden sind. Die astronomischen Beobachtungen führen am Schluß der Heimatkunde auf der Mittelstufe zu einer zusammenfassenden Darstellung der wichtigsten scheinbaren Gestirnbewegungen an einem Tellurium oder einem Tellurio-Lunarium, wenn solche Lehrmittel vorhanden sind. Eine ganz einfache Einführung in den wirklichen Sachverhalt wird abgeschlossen. Im übrigen muß vor einer zu weitgehenden Verwendung von Apparaten gewarnt werden; auch auf der Oberstufe halte man die wirkliche Beobachtung des Himmels für viel wichtiger, als die Betrachtung aller Nachbildungen!

Zusammenfassend müssen wir sagen, daß die Heimatkunde als sehr-
fach außerordentlich wichtige Aufgaben zu erfüllen hat, und daß ihr deshalb eine achtungsgebietende Stellung eingeräumt werden muß. Der Frage nach ihrer Jahresdauer möchte ich gemäß meiner eingangs ausgeführten Arbeitsbegrenzung nicht genauer nachgehen; nur darauf sei hingewiesen, daß man mit der Bezeichnung „Heimatkunde auf der Mittelstufe“ nicht meinen kann, unsere Disziplin sei so lange zu treiben, so lange man die Schüler zu den Mittelstufenjahrgängen rechnet; der Berliner Grundlehrplan zählt deren nur zwei, die vierklassige Volksschule doppelt so viel! — So ähnlich wie man die Stellung eines Menschen nicht immer nach seiner Aufgabe, sondern oft äußerlich nach seinem — Einkommen bewertet, beurteilt man auch die Stellung eines Lehrfaches nach den ihm zuerteilten Stunden. Wieviel sollen der Heimatkunde zugewillt werden? Da gilt es eine Entscheidung! Entweder verteilt man gleich da, wo die Mittelstufe beginnt, die von den „Allgemeinen Bestimmungen“ festgesetzten sechs Realienstunden auf Heimatkunde, Naturkunde und Geschichte — in diesem Falle würde ich ersterer drei Stunden, der Geschichte eine Stunde überlassen — oder man fügt das Historische an passender Stelle ins Geographische ein, um erst später eine Trennung eintreten zu lassen — dann dürfte man unsere Disziplin in ehrender Anerkennung ihrer Verdienste noch mit einer Stunde mehr dotieren.

Auf jeden Fall ist sie im Sachunterricht auf der Mittelstufe die Regentin: die Naturgeschichte z. B. ist hier noch durchaus heimatisch bestimmt.

Kann aber auch die Geschichte Richtlinien und Hilfsmittel von ihr empfangen? Wie verträgt sich das mit der Bestimmung, daß im dritten Schuljahre unsere Hohenzollernkaiser mit besonderer Berücksichtigung ihres Familienlebens den jungen Seelen nahegebracht werden sollen? Schon das Wörtchen „unsere“ könnte uns schlichte, herzliche, überzeugende Aufklärung geben. Ganz abgesehen davon, daß wir Brandenburgern nicht in eine ferne Gegend zu reisen brauchen, wenn wir unserm Landesvater ins Auge sehen wollen, ist wirklich ein Ausgehen vom Heimatlichen, ja, vom Herzpunkt der Heimat, dem Vaterhause, möglich. Wir denken dabei nicht in erster Linie an die naturgemäße Erweiterung des politisch sozialen Gesichtskreises unserer Kleinen, für die der Vater der erste Regent, die Familie der erste Staat ist, wir möchten

nicht nur die Anteilnahme an Staat und Gesellschaft, am Zuständlichen, sondern auch das historische Interesse aus dem Schoß des Familienlebens hervordrängen lassen. Fragen wie folgende: „Wo stand das Schulhaus, in welches dein Vater ging?“ leisten dabei Geburtshilfe. Wie so der geschichtliche Grundbegriff eines „Menschenalters“ gewonnen und dadurch der Zeitsinn geklärt wird, zeigt Tiedlenburg im „ersten selbständigen Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage“. Von der elterlichen Generation schreitet man zur großelterlichen; später, wenn sich die feinen Verästelungen der Familiengeschichten in größerer Zeitenferne dem forschenden Auge entziehen, bleibt doch noch der Baum, die Stammesgeschichte, ehrwürdig stehen, und verliert er sich ebenfalls nach dem auch fürs zeitliche Fernsehen geltenden Gesetz der Perspektive, so blaut noch der allgemeine deutsche Wald, darinnen die Quellen rieseln, die den rauschenden Strom der Gegenwart speisen. Hiermit sollte übrigens nur ein gefühlsmäßiges Übergehen von kleinem zu größerem Geschehen gekennzeichnet, keineswegs der regressive Gang der Geschichte auf der Mittelstufe streng bestimmt werden. Doch bleiben wir noch bei der elterlichen und großelterlichen Generation stehen! Zum dynastischen Interesse hinüber leiten zumeist soldatische Erlebnisse. Da und da hat der Vater gebient, da und da hat er den jetzigen, den vorigen Kaiser gesehen, die und die Schlacht hat der Großvater mitgemacht. So öffnen wir die Herzen zu fröhlicher, ja stürmischer Anteilnahme; gar mancher Mund wird ein Springquell freimütiger Mitteilungen; wir fassen und regeln ihn natürlich durch Disziplin und Methode. — Bei weiterer Befolgung des rückschreitenden Ganges ist stets an die Bestimmung des Ministerialerlasses vom 31. 1. 08 zu denken, daß die „heimatlichen Geschichten, Sagen, Denkmäler, Bauten“ zu berücksichtigen sind.

Welche besonderen Züge entdecken wir nun im Antlitz unseres guten Genius auf der Oberstufe? Wir sehen da, von Dobenecker aufmerksam gemacht, eine tiefe Falte des Unmutes auf seiner Stirn, und er spricht: Euer Volksschulreallienunterricht in den letzten Schuljahren hängt zu sehr der systematischen Vollständigkeit an. Nur in Naturgeschichte habt ihr von dieser falschen Prophetin gelassen und seid mir, euerm getreuen Eckart, nachgefolgt. Wählt doch aus allen Gebieten in großzügiger Weise nur das Unbedingt-Notwendige und Wesentliche, darüber hinaus aber solche Stoffe, die an der Heimat veranschaulicht werden können oder die in enger Beziehung zu ihr stehen! In Fürstenwalde an der Spree ist die Verschacherung der Mark durch den „Fürstenwalder Vertrag“ von 1373 anschaulich-ausführlich darzustellen, in anderen Orten nicht. Laßt die aufgeregten Bürger auf dem Markte zusammen kommen — Namen von damals meldet die reichhaltige „Fürstenwalder Chronik“ des Pfarrers Goltz — und sich über das Für und Wider unterhalten! — „Schlecht sorgt die Majestät für des Reiches Wohl!“ — „Gut aber für seine Hausländer, wir haben uns nicht zu beklagen!“ — Wahrhaftig, auch die Phantasie kann auf dem Boden des engsten Vaterlandes herrlich gedeihen.

Die Dobeneckerschen Vorschläge nehmen wir mit einer Einschränkung

an. Wir lassen die Heimatkunde als Prinzip der Stoffauswahl gelten, wenn sie sich dem nationalen Gesichtspunkt unterordnet.

Die Aufgabe und Stellung der Heimatkunde im Unterricht der Oberstufe ist aber nicht nur eine dienende, obwohl diese Auffassung die weiteste Verbreitung hat. Mit um so größerem Nachdruck möchte ich deshalb darauf hinweisen, daß nicht bloß die Heimatkunde dem Realienunterrichte ausgezeichnete Dienste leistet, sondern auch dieser der Heimatkunde, indem er für ein immer tieferes Verständnis des die Kinder umgebenden Natur- und Kulturlebens zu sorgen hat. Unterstützung erhält er dabei vom Gesinnungsunterricht. Sollen die Kinder z. B. wirklich in das Bekenntnis der Gemeinde zu dem in den „Allgemeinen Bestimmungen“ festgesetzten Zweck eingeführt werden, damit sie nämlich lebendigen Anteil am Leben der Gemeinde nehmen, so haben wir auch hier eine mächtige Förderung des Heimatverständnisses und der Heimatliebe. Denken wir an den Vertreter des Deutschunterrichts, das Lesebuch, so dient ja auch dieses, wenn es wie das neue Hirtzsche „Lesebuch für Brandenburg“ von Nohl und Ullmann dem Erlaß vom 28.2.1902 gerecht wird, in weitem Maße den Realien und da wieder vorzüglich der Heimat.

Die richtige Folgerung der eben dargelegten Auffassung ziehen diejenigen, welche der Heimatkunde im letzten Schuljahre einen abschließenden Kursus widmen. Ein solcher darf die Heimat natürlich nicht aus allen ihren geschichtlichen, politischen, erdkundlichen Zusammenhängen mit dem weiteren Vaterlande lösen, sondern muß die Verbindungsfäden gerade nachweisen. Er soll das volkswirtschaftlich-bürgerkundliche Moment weitgehend beachten, um in den zukunftsfrohen Menschen auf alle Weise die ideale Lust zu wecken: „O, wir wollen recht gute Heimat- und Staatsbürger werden!“

So ist Heimatkunde, um nun die in der Einleitung versprochene Definition nachzuholen,

erstens liebevolle Berücksichtigung des heimatisch-individuellen Lebens des Kindes, damit das Kind der Schule und die Schule dem Kinde gewonnen werde,

zweitens vom ersten bis zum letzten Schultage zu erweiternde und zu vertiefende Heimaterfassung — diese stetig aufsteigende Linie bildet auf der Mittelstufe einen relativ großen, am Ende der Oberstufe einen relativ kleinen Gipfel; jedoch erhebt sich letzterer, dem Standpunkt der Kinder entsprechend, absolut höher als jener —

drittens Verwendung des heimatisch Bekannten in allen Unterrichtsfächern zur Vermittlung des Verständnisses und des Interesses

und viertens Stoffbeschränkung nach heimatischen Gesichtspunkten.

*

*

*

Haßt du nun Lust bekommen, Heimatbürger zu werden in dem Lande, das wir erst von hohen Gipfeln herab überschauten, und das wir dann in seinen Hauptabstufungen kennen lernten? Erst wenn du's pflügst, schlägt dir der würzige Geruch seiner Scholle entgegen; erst wenn du's pflegst, schenkt's seines Reichtums Fülle dir.

Unterrichtsstunden im Freien.

Von Wilhelm Ehlers, Pinneberg (Holst.).

I. Eine Konferenzdebatte.

Goldene Ferienzeit! Der Wandertrieb kann befriedigt werden! Wem aber die Mittel zur großen Reise durch die weiten Gauen des schönen Vaterlandes oder ins teure Seebad nicht zur Verfügung stehen, der nimmt den Rucksack und den Stock und durchwandert wenigstens ein Stück Heimatland. So machte es auch der Stadtlehrer T. Seine Wanderung führte ihn auch in die Nähe seines lieben Jugendfreundes R., eines wohlbestallten Lehrers an einer Patronatschule im schönen Osten der Provinz. Sonnabends, gleich nach Schulschluß, wenn „des Dienstes ewig gleich gestellte Uhr“ nicht schlägt, traf er der Verabredung gemäß bei ihm ein.

„Das trifft sich gut — und auch wiederum nicht!“, sagte nach der ersten Begrüßung der Freund; „heute nachmittag haben wir im Kirchorte unsere Konferenz, auf der ich ohne Grund eigentlich nicht fehle. Wiederum möchte ich dir nicht die Zumutung stellen, meinerwegen mitzugehen!“ Und schalkhaft lächelnd, fuhr er fort: „Ihr in den Städten habt ja doch kein großes Interesse mehr an diesen Dingen. Während bei uns selten ein Mitglied fehlt, sollen in den Vereinsitzungen größerer Orte — wie mir erzählt wurde — oft nicht mehr als der jeweilige Redner, seine Freunde und einige Spezialisten auf dem in Frage kommenden Gebiete zugegen sein, wenn nicht gerade ein schulpolitisches Thema — oder Wahlen auf der Tagesordnung stehen!“ — — „Nun, mein Lieber, darüber ließe sich wohl noch mancherlei reden! Deine Brille, mit der du die Sache betrachtest, färbt reichlich schwarz. Doch wir wollen nicht streiten, wo eifriger gearbeitet wird, — und weswegen in der Stadt der Prozentsatz der Besucher geringer ist. Was gibt's heute bei euch?“ — — „Einen Vortrag über Heimatkunde von einem der jüngeren Kollegen im Kirchorte.“

T. „Gut, machen wir mit! Das dürfte auch für mich mancherlei Anregung geben, denn gerade im kleineren Orte und erst recht auf dem Dorfe muß es ja geradezu ideal sein, Heimatkunde zu treiben! Ein dankbareres Thema wüßte ich kaum für einen in der Praxis stehenden Lehrer, besonders wenn die Tendenz darauf hinausläuft: wie treibe ich, als Lehrer dieses Ortes, in meiner Klasse Heimatkunde, und wie stelle ich die Ergebnisse in den Dienst des Gesamtunterrichts.“

Das Gespräch bewegte sich bald auf anderen Bahnen. Aber hernach auf dem Wege lenkte es sich wieder und wieder auf das in Frage stehende Gebiet. Die Konferenzmitglieder waren bereits nahezu vollständig beisammen. T. fand noch einige Bekannte dort und fühlte sich bald heimisch in der kleinen Gruppe. Nach Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten begann der Vortragende mit dem Vorlesen seiner Arbeit: Die Heimatkunde in unserer Schule. 1. Ihre Bedeutung für die Schule; 2. alle Fächer im Dienste der Heimatkunde; 3. praktische Forderungen.

Der Vortrag war sprachlich vorzüglich und inhaltlich gewiß gründlich erarbeitet. Von der Einleitung: Wo dir, o Mensch, Gottes Sonne zuerst schien . . . bis hin zum Schluß, der ausklang in Schillers Worten: „Uns Vaterland . . .“, hatte der Vortragende durch seine kurzen, treffenden Ausführungen das Ohr aller Zuhörer für sich. Aussprüche aus den Werken aller klassischen Seminarpädagogen, Zitate aus lyrischen Dichtungen und — Freyßen — gaben dem Vortrage eine gewisse Weihe. Alle Fächer, von der Religion an bis hin zur Geschichte, Natur- und Erdkunde, wurden in den Dienst der Heimatkunde gestellt; selbst Rechnen, Singen und Zeichnen blieben nicht unerwähnt. Den Abschluß bildeten dann einige thesenartige Forderungen über den praktischen Betrieb der Heimatkunde auf der Mittelstufe.

Eins aber vermifste gerade Freund L.: den persönlichen Ton. Jener leitende Gesichtspunkt: Wie treibe ich in meiner Klasse in dieser herrlichen Landschaft Heimatkunde? war dem Redner entgangen. — Der Vortragende schloß das Heft; er empfing von dem ehrwürdigen Vorsitzenden in wohlmeinenden Worten den Dank der Konferenz für seine allseitige Arbeit. Das Lob sollte dadurch noch eine Steigerung erfahren, daß nach seiner Meinung wohl schwerlich über die Sache noch zu unterhandeln sei. Er habe allerdings geglaubt, Redner wolle über „Heimatkunde als Unterrichtsprinzip“ reden, doch hätten die letzten Ausführungen mehr auf das eigentliche Fach hingewiesen. Für ihn gäbe nur das mehrmals beiläufig erwähnte Wort „Schulausflüge“ Anlaß zu gewissen Bedenken.

„Ich halte nicht gerade viel von diesen Ausflügen. Eine Unterbrechung der regelmäßig verlaufenden Schulstunden wird den Kleinen immer lieb sein. Man bekommt auch vielleicht allerlei zu sehen; aber das ist doch kein Unterricht, der Früchte trägt! Die meisten Kinder sind doch an jenen Stätten gewesen; sei es, daß der Schulweg sie schon daran vorüber führte, oder daß sie mit den Eltern den Ort besuchten. Da dürfte es in der Schule genügen, die Erinnerungen daran wachzurufen! Dazu kommt noch bei einem Schulausflug: die hohe Schülerzahl! Es ist schwer, draußen die Aufmerksamkeit nur für wenige Augenblicke zu sammeln, und von den vielen Eindrücken, die heimgebracht werden, ist die Zahl der wertvollen doch recht gering. Die Kinder wollen auch, wenn sie einmal hinauskommen, nicht immer unterrichtet werden. Man gehe ruhig einmal mit der Schar hinaus; aber nur keine pädagogischen Nutzenwendungen daraus ziehen!“

„Ich will nicht verschweigen, daß ich erst gestern mit meiner ersten Klasse einen mehrstündigen Ausmarsch nach Schloß Bl. gemacht habe. Glaubt ihr, daß die Mädels was sehen? Und wenn ich mich auch bemühte, Naturstimmung im geeigneten Augenblick zu entzünden, — das Schloß in dem Park mit den herrlichen Baumgruppen, die efeumrankten Mauern und Türme — na, das war schöne Märchenstimmung; hinter mir schwaht es von neuen Kleidern, Tanzschule u. dgl. Ich denke, Kollege P. verspricht sich zuviel davon! Die Einrichtung der Wald-

schulen in Großstädten erfolgt doch lediglich aus gesundheitlichen Gründen, und jene bitte ich in der Besprechung nicht zu berühren!"

Der Vortragende war vielleicht auf mancherlei Einwendungen gegen den theoretischen Teil seines Vortrages eingerichtet gewesen; gerade hier hatte er den ersten Hieb nicht erwartet, hatte er doch in seinem Zeitsage unzweideutig gesagt: Der Stoff der eigentlichen Heimatkunde muß auf unterrichtlichen Spaziergängen erarbeitet werden. Er verwies nochmals darauf. Da aber sein Vortrag nichts Besonderes darüber gebracht hatte, so folgte mancher mit einem gewissen Mißtrauen der erzwungenen nachträglichen Begründung. Eins glückte ihm allerdings: „Es ist doch ein gewaltiger Unterschied zwischen einem ‚Schulausflug‘, der vielleicht zwei- oder dreimal im Jahre stattfindet — und einem Spaziergange im Dienste des Unterrichtes. Jener dient der Erholung, der Ausspannung, und ich möchte ihn nur in Verbindung mit dem ‚Schulfeste‘ genannt wissen, dieser aber der Belehrung und dem Lernen. Hinaus zu den Dingen! In den Wald, ins Feld, an den Bach, an den See, auf den nahen Hügel und die nächste Anhöhe! Nur auf Grund solcher Ausgänge können hernach die ersten Planskizzen und Karten entstehen!“

Der Vorsitzende erhob sich zur Verteidigung: „Also habe ich wohl das Wort ‚Ausflug‘ falsch aufgefaßt, und der Vortragende hätte durch einige Ausführungen zu seinem Zeitsage diesem Mißverständnis vorbeugen können. Trotzdem muß ich meine Behauptung aufrecht erhalten! Es mag bei kleiner Schülerzahl einiger Erfolg zu erhoffen sein; die Notwendigkeit dieser Ausflüge ist dadurch aber für unsern Ort und für unsere Gegend keinesfalls begründet. Denkt doch an Naturgeschichte! Glaubt ihr, daß Spechte, Hasen, Rehe, Schlangen usw. euch zuliebe sich jedesmal zur Schau stellen, wenn ihr mit der lärmenden Schar kommt?“

Ein älterer Herr schob die Brille hinauf, meldete sich und suchte vermittelnd zwischen die beiden Gegensätze zu treten. Er gab dem jüngeren Kollegen ohne weiteres recht: „Heimatkunde kann nur draußen gegeben werden! Wenn wir uns einbilden, das Kind kenne das Stadtbild, die Dorfflur usw., so ist das ein frommer Irrtum. Manche sehen bitterwenig, wenn sie draußen sind. Was wir in der Schule aber als Begriffe brauchen, sind für manche Kinder doch recht oft inhaltsleere Worte! Viele sind zwar an diesem und jenem Plage gewesen — aber laßt sie einmal davon erzählen! Für die unteren und mittleren Stufen halte ich regelmäßige Ausgänge für sehr notwendig, — aber (und damit suchte er sich zu decken, falls man mit der Frage kommen würde: Machst du es denn auch so?) auf der Oberstufe hat es seine Schwierigkeit damit. Es fehlt oft die rechte Aufmerksamkeit; auch ist der Stoff unserer Landjugend dann allerdings ziemlich bekannt. In der Stadt liegt's wohl anders. Die armen Kinder, die nicht Eiche und Birke, Schaf und Kalb, Weizen und Hafer, Hummel und Mistkäfer auseinander kennen, müssen hinaus!“

Sofort gaben sowohl der Vorsitzende als auch der Vortragende zu erkennen, daß sie ihre Stellung weiter zu verteidigen gedächten. Dieser

benutzte geschickt die gute Stütze, die ihm in den Worten des Vorredners geboten waren, und suchte Kapital für sich daraus zu schlagen. Er verwies u. a. auch auf die Forderungen in den ministeriellen Bestimmungen vom 31. Januar 1908, daß dort zweimal ausdrücklich betont sei, die Kinder hätten die Kenntnis der Heimat und ihre Pflanzen, Tiere und Gesteine nach Möglichkeit auch auf „Schulspaziergängen“ oder „Unterricht im Freien“ zu erwerben; aber dieser Hinweis kam ein wenig zu spät, um wirksam zu sein.

Der Vorsitzende wiederum suchte sich aus seiner einseitigen Stellung durch die Vermittlung der Worte seines älteren Freundes herauszuziehen: „Für Stadtkinder sind diese Ausflüge gewiß wünschenswert, ja notwendig. Wozu aber unsere Jugend zu den bekannten Plätzen und Dingen führen?“ — „Aber, meine Herren“, rief einer von unten erregt dazwischen, „es mag gut gemeint sein, die Kinder zu den Sachen zu führen; aber es hat doch seine Grenzen! Sachunterricht treiben wir natürlich; aber die Sachen bietet das Leben selber. Das ist bereits Kapital, das alle mitbringen; die Schule darf das Formelle nicht vergessen; tüchtige Übung im Sprechen, Denken, Schließen, Abstrahieren — das sind die Pfeiler straffer geistiger Zucht. Das wird leider oft heute vergessen!“

Eine kleine Ruhepause. — Einige Zwischenbemerkungen von hüben und drüben, Zwiegespräche der Nachbarn spannen den Faden eine Weile weiter. Herr L. ward von seinem Gegenüber geradezu angezapft: „Wie haltet ihr es damit in der Stadt?“ Da längst in ihm der „Stadt-lehrer“ herausgefordert war, ließ er sich verleiten, in die Besprechung einzugreifen. L. „Auch ich kann mir, meine Herren, weder auf dem Lande noch in der Stadt Heimatkunde anders denken als unter dem Motto: Hinaus! Hinaus in die Umgebung des Schulhauses, auf den Dorfplatz oder Marktplatz, hinaus in die Feldflur des Heimatortes! Fassen wir Heimatkunde nicht einseitig als Vorbereitungskursus für erdkundliche Begriffe auf, so ist schon vom ersten Schultage an der heimatkundliche Anschauungsunterricht zu betreiben, der sich im 3. und 4. Schuljahre auf bestimmte Gebiete beschränkt. Wenn dann die Realien in getrennten Fächern einsetzen, ist die Kunde von der Heimat doch immer der Kern, um den sich die neuen Vorstellungen von der Fremde und der Vergangenheit zu einer Einheit kristallisieren.“

Des Kindes Wahrnehmungen sind mangelhaft. Wir alle wissen es, wie so manche Vorstellungen nur schematischer Natur sind oder noch ganz und gar als Einzelvorstellung leben. Da das anschauliche Denken aber die unerläßliche Vorstufe des abstrakten ist, so muß jede Erkenntnis des Schülers ein Erleben, eine Erfahrung im weiteren Sinne sein. Abstraktes Wissen und Erkennen, auch auf höheren Stufen, hat nur dann Wert, wenn es dem Kinde Ausdruck eigener Erfahrung und nicht Ergebnis wortmäßigen Einprägens ist; es erhält aber erst dann seinen Wert, wenn es auch in Können umgesetzt werden kann! Davon sind wir leider in der Praxis des Unterrichts noch weit entfernt; in Heimatkunde haben wir aber die beste Gelegenheit, dieser Forderung gerecht zu werden!

Ich halte nichts von jener durch ehrwürdiges Alter geheiligten Stoffverteilung. Schulhaus — Umgebung — Plan des Ortes — das Feld — die Wiese — der Wald — Berg und Tal — die Gewässer — Nachbardörfer — der Kreis. Die Stoffverteilung muß Lokalfarbe tragen, das gilt für Stadt- und Landschulen.

Man bemitleide übrigens nicht immer die Stadtkinder nach der Seite ihres Vorstellungsschatzes. Den Streit, ob das Land- oder Stadtkind vorstellungsreicher sei, halte ich für ziemlich müßig. Die Statistiken über den Vorstellungsschatz der Sechsjährigen fallen meistens zugunsten der Landkinder aus, beachten aber meines Erachtens nicht genügend den Wert der in Frage kommenden Vorstellungen für das spätere Leben. Dem Stadtkinde fehlen zwar viele der „typischen“ Vorstellungen, die der Lehrer, namentlich wenn er auf dem Lande angestellt war, vor- auszusprechen pfllegt. Was ihm aber an Anschauungen aus der Natur mangelt, wird durch einen größeren Reichtum von Vorstellungen aus dem Menschenleben (und wohl meist auch durch größere sprachliche Gewandtheit) reichlich ersetzt. Eins fehlt dem Stadtkinde häufig, und das ist für die Bildung seines Weltbildes jetzt und später lebhaft zu bedauern: es kennt häufig seines Vaters Arbeit nur von Hörensagen.

Vom ersten Schultage an muß der Unterricht lebensvolle Stoffe aus der Welt des Kindes, aus dem Tier- und Menschenleben der Heimat herausgreifen. Wir täuschen uns, wenn wir glauben, daß sie die gesehenen Dinge auch wirklich kennen. Manche Kinder — bleiben wir hier beim Kirchdorfe, werden auf der Stufe der Heimatkunde sofort Antwort geben können, wenn die Frage gestellt würde: Wo steht die dickste Eiche? — Wo ist der schönste Abhang zum Schlittensahren? — Wo fängt man die größten Hechte? — Wo wachsen die meisten Brombeeren und Haselnüsse? — aber, es sind doch nur die, welche sich nach Schulzeit frei und ohne Aufsicht umhertummeln. Kinder aus Familien mit straffer Zucht spielen tagaus, tagein auf dem Hofe oder doch in der Nähe der elterlichen Wohnung; sie erledigen gelegentlich Besorgungen für die Mutter und unternehmen allenfalls Sonntagsausflüge mit den Eltern, — und gerade sie sind mit der Heimat sehr wenig bekannt! Ich habe mehr als einmal feststellen können, daß Kinder, deren Elternhaus auf einem Ende des Dorfes lag, über das Schulhaus hinaus nach andern Richtungen niemals gekommen waren. Das alles spricht für Ausgänge! Und in unseren Stadtschulen sind diese nicht nur monatlich für Heimatkunde vorgeschrieben, sondern sie sind bis oben hinauf organisch der Stoffverteilung für Natur- und Erdkunde eingegliedert. Ich mache häufig Gebrauch davon und bin durch die Praxis von ihrem Wert überzeugt, so daß die eben geäußerten Bedenken für mich nicht bestehen! Wären sie tatsächlich ergebnisloses Herumschlendern, so hätten sich Stimmen doch gewiß für Abschaffung dieses „Unfugs“ vernehmen lassen.

Freilich darf man eins nicht dabei vergessen: Der Unterrichtsbetrieb auf einem solchen Ausgange ist ein anderer als im Zimmer.

Wer da glaubt, auch draußen treiben zu müssen: Frage — Antwort! Frage — Antwort! der wird sich und seinen Schülern gar bald diese Ausflüge verleiden. Sehen und Beobachten, Untersuchen und tunlichst selbständiges Entdecken — das ist die „Arbeit!“ Daran schließt sich später die mündliche, schriftliche und zeichnerische Verarbeitung des aufgenommenen Stoffes in der Klasse. Vor dem Ausgang müssen Lehrer und Kinder klar sein: was wollen wir heute beobachten? Manche Entdeckung, die der Zufall uns bringt, ist auch nicht ohne Wert. Dazu kommt: Bewegung in frischer Luft — statt Still sitzen. Ein frischer, fröhlicher Zug wird in die Klasse hineingetragen. Die Schüler danken durch gesteigerte Regsamkeit. Arbeitslust und Schaffensfreude bei Lehrer und Schülern — das sind die Pfeiler straffer geistiger Schulzucht, die Bürgerschaft für sittliche Erziehung!“

Der Eifer hatte ihn warm gemacht, und er hatte aufmerksame Zuhörer gehabt. Ob er freilich alle überzeugt hatte, mußte ihm doch noch zweifelhaft erscheinen, denn ein „Einklassler“ kam mit der verhängnisvollen Frage: „Aber wie in der einklassigen Schule? Die vielen Abteilungen! Was soll aus den andern werden, wenn ich mit den Kindern des 3. und 4. Jahrgangs draußen arbeiten wollte.“ — T. sah sich zu einer kurzen Erwiderung genötigt: „Es tut mir leid, wenn ich einem Kollegen, der auf diesem schweren Posten steht, wieder sagen muß: Die Einklassige ist leider nicht die Normalschule! Die Praxis darin kann doch für reine Systeme nicht maßgebend sein; umgekehrt! Der Landlehrer muß sich bemühen, seiner Individualität gemäß zu erreichen, was sich schaffen läßt. Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg! Schon die Lage des Dorfes wird oft die Möglichkeit einiger Unterrichtsstunden — oder Nachmittage im Freien erleichtern.“

„Aber dürfen wir es denn? Wenn der Revisor ins leere Klassenzimmer kommt, das ist mir die kleinere Schwierigkeit; den würde ich mit pädagogischen Gründen bald überzeugen; aber — meine Bauern! Sie sehen uns! „„Das soll arbeiten in der Schule sein? Schon wieder hummeln sie herum, und wenn ich mal frei haben will für meinen Jungen, den ich oft so notwendig brauche, so geht es nicht!““ Ich lasse es lieber bleiben und unterrichte drinnen.“

Das war allerdings ein schwerwiegender Grund, und mancher bewies durch Kopfnicken, daß der Redner ihm aus dem Herzen geredet habe. T. bemerkte schlagfertig, daß nicht die Meinung der Bauern, sondern methodische Grundsätze für die Praxis unserer Schularbeit maßgebend sein sollten, und Methodik sei eine Wissenschaft, die ihren Weg alleine gehe! Aber mancher zuckte lächelnd die Achseln. „Sollte dies Bedenken denn nicht zu beseitigen sein? Gewiß wird in manchem Elternhause gefragt werden: Was habt ihr heute eigentlich getrieben? oder das Kind wird selber übertoll von den Erlebnissen sein. Vielleicht wird der Vater dem zunächst wenig Bedeutung beimessen; aber eines Tages auf einem Gange ins Feld kommt der Knabe öfters mit der Wendung: — ja, aber Vater, der Lehrer sagte: — —, und da wird gewiß auch mancherlei dabei sein, was jener in seiner Schulzeit nicht gelernt hat

und doch später so notwendig brauchte! Oder stelle nach einem solchen Spaziergange eine passende Aufgabe als ‚freie‘ häusliche Arbeit, die Gelegenheit gibt, die gewonnenen Eindrücke schriftlich zu verarbeiten, — dem Interesse und Verständnis der Kinder gemäß formuliert: Unser Dorfteich. Unsere Dorfwege. Unser Dorf vor 50 Jahren. Die Wiesen an unserm Bache. Tierleben in unserm Walde. Schädlinge in Garten und Feld. Der Ackerboden unserer Felder. Düngung unserer Äcker. Unsere Kiesgrube, — alles Themen mit lokaler Färbung. Und der Vater wird sicherlich zu einem anderen Urteil kommen. — Noch einige allgemeine Gesichtspunkte: Wahrnehmen an konkreten Dingen draußen statt Mitteilung im Schulzimmer, richtige Vorstellungen, klare Begriffe, ständiges Wiederholen bis zum unverlierbaren Besitz, dazu die Fähigkeit, sich über das Gesehene und Gelernte mit eigenen Worten auszusprechen, das sind doch Werte, die Mut machen, auch anderen zu sagen: Macht's ebenso!“

Wohl entgegnete skeptisch noch der Vorsitzende: „Wir haben doch auch unsere Erfahrungen! Es mag sein, daß es so geht; treibe jeder, wie er's wolle. Aber die Jugend von heute, sie weiß bald nicht mehr, was arbeiten heißt!“ Damit hatte er innerlich seinen Widerstand abgegeben. Lebhaftes Zwiegespräche waren Gewähr, daß die Debatte ihre befriedigende Wirkung auf die Werktagsarbeit nicht verfehlen würde.

Eine Stunde „Regelschieben“, bei der der Humor auch zu seinem Rechte kam, bildete den befriedigenden Abschluß der Sitzung. Auf dem Heimwege wurde zwischen den beiden Freunden das Thema wieder aufgenommen und weitergeführt.

II. Unterrichtliche Spaziergänge mit meinen Rekruten.

In großstädtischen Zeitungen, selbst in vornehmen Zeitschriften, sieht man bisweilen Eingekleidete unter der Abteilung „Stimmen aus dem Publikum“, die da beginnen: „Eben sind die Ferien beendet; die Kinder haben sich körperlich und geistig erholt; schon wieder hummeln sie . . .!“ Das soll uns weiter nicht stören, an unserer Weise festzuhalten.

Eine neue Klasse hat sich eingestellt und erwartungsvoll sind die Augen der Neulinge auf mich gerichtet, wenn die Tür sich hinter der letzten Mutter geschlossen hat. Sobald sie alle ihren vorläufigen Platz erhalten haben, und ich einen Teil der Namen kenne, treiben wir ein wenig Schuldrill. Bald aber tummeln wir uns auf dem Schulplatz. Da kennen wir uns schnell gegenseitig, und manche Freundschaft wird in diesen Tagen geschlossen, die Jahre und Jahrzehnte dauern wird. Vom Schulhof wagen wir uns bald in die nächste Straße. Dort liegen die Turnhalle, das Spritzenhaus, die Post, — weiterhin kommen Kirche und das Amtsgericht mit dem Gefängnis dahinter. Am Ende der Straße aber treffen wir den Bahnhof mit seinem Leben und Treiben; wir sehen donnernde Schnellzüge und endlos, lange Güterzüge an uns vorbeisaußen. Zwanglose Unterhaltung öffnet auch den Verschlissenen und den Schüchternen den Mund; bald ist jede Scheu verschwunden, und wir bilden zusammen eine Arbeitsgemeinschaft. Drinnen in der Schul-

stube hernach, da wird weiter erzählt, gemalt und geknetet (Plastilina). Nach einem Vierteljahre werden wir auch mit Lesen und Schreiben beginnen.

Unser Lieblingsaufenthalt aber ist das kleine Stück Hochwald unmittelbar zu beiden Seiten des Bahnhofes, 2—3 Minuten nur von der Schule entfernt. Das ist eine segensreiche Stätte des Lernens!

Der Frühling lacht ins Fenster! Die Knospen der Obstbäume vor den Fenstern brechen auf; Stare flöten ihre Melodie, und der Gesang kleiner Sängler tönt zu uns herein. Wer kann da noch drinnen bleiben? Hinaus in den Wald! — Bald sind wir drin! — Im dichten Teil des Holzes, wo Waldwiesen aus dem dichten Unterholz, das schon zartes, liches Grün zeigt, herausragen, da flattert und fliegt es unaufhörlich: Dohlen sind beim Nestbau. Wie sie dabei lärmen! Sie lassen sich keineswegs durch unsere Nähe stören; alle Schüler lauschen, beobachten. „Da kommt einer angeflogen mit was im Schnabel! — Wo ist er geblieben? — Da oben ist das Loch! Nun kommt der Vogel wieder heraus. Da kommen drei mit'n mal an! . . .“ Dazu der Chor munterer Waldsänger im Unterholz. „Siehst du, Herr Lehrer, da läuft ein Kater.“ Richtig, da sitzt das Eichhörnchen auf dem Erdboden, bald wird es seine Turnerkunststücke zeigen. Wir munter hinterdrein! Auf einem Ast jener dicken Eiche entdecken wir es wieder, — Fritz sah seinen buschigen Schwanz; es schaut auf uns hernieder; — weg ist es! — Am Boden leuchten Anemonen und Goldsterne! Da brummt eine dicke Hummel; alle Schüler sehen sie nicht. Aber dort auf dem Wege hastet ein langbeiniger Käfer! Vorsicht! — er hat's eilig.

Das sind Erlebnisse! Nicht einmal, sondern auf jedem weiteren Gange sehen wir diese Dinge — aber immer mit anderen Augen. Heute gehen wir hinaus, um die höchste Buche, die dickste Eiche zu suchen. „Kennst du sie auch auseinander?“ — Es währt nicht lange, so unterscheiden wir Buchen und Eichen, Erlen und Birken genau. Dabei wird auch gezählt — und der Anfang der Rechenkunst als Sachrechnen an Dingen draußen getrieben. (Die Laternen, Ladenfenster, Kirchenfenster, — Bäume, Bänke im Walde, — Kinder in Gruppen.) Im Herbst werden wir wieder am gleichen Orte sein. Dann suchen wir eifrig Pilze und vor allem Früchte, von denen wir auch einige mitnehmen zum Einpflanzen. Wir sehen, wie der Maler Herbst das Laub so prächtig gefärbt hat. „Es schneit Blätter“, sagen die Jungen. Wir ziehen in langer Reihe dahin, die braunen Blätter rasseln und vollführen eine eigenartige Musik, die hat frohe Töne! Mit vereinten Kräften türmen wir in wenigen Minuten einen stattlichen Laubberg. Der mutige August kriecht hinein, nur sein Kopf darf eben heraus schauen. Wir andern sind ahnungslose Spaziergänger, die vom Räuber überfallen werden. Das Spiel macht Spaß. „Hop!“ Einer macht einen Kopfsprung hinein in den Laubberg; alle müssen's probieren.

Unmittelbar am Waldrande, noch nicht 6 Minuten von der Schule entfernt, liegt die grüne Wiesenfläche am schlängelnden Bache. Auf der Holzbrücke im lauschigen Waldwinkel stehen wir oft. Da schwimmen

Fischlein in der klaren Flut; Käfer und „Schuster“ spielen auf dem blanken Wasserspiegel. (Hernach besprechen wir: Knabe und Fischlein!) Wenige Schritt weiter auf dem jenseitigen Ufer liegt das Wärterhäuschen der Hauptbahn mit den Signalstangen. Von der Hochbrücke, die über die Geleise nach dem kleinen Waldstück führt, hinter dem der Mühlenteich mit seiner blauen Wasserfläche liegt, sehen wir das Gewirr der Geleise des Güterbahnhofes. Was alles auf den Wagen ist! In der Ferne erscheint auf dem geraden Schienenstrang ein schwarzer Punkt, ein Zug kommt! Deutlich sehen wir jetzt den Rauch, bald hören wir die Lokomotive prusten und schnauben; die Räder rasseln, und die Hochbrücke, auf der wir stehen, zittert von der Erschütterung, wenn das schwere Dampfroß und die lange Wagenreihe mit all den fremden Menschen unter uns durchsaust. Wir stehen ganz im weißen Dampf; drüben hält der Zug; aussteigen! — —

Eine Woche später stehen wir am Ufer des Mühlenteiches, sehen den Fischer seine Netze ziehen. Wilde Gnten und schwarze Wasserhühner sind die Bewohner des Teiches. Drüben auf der Insel werden sie brüten. Gleich dahinter — ein Gang von nur weiteren 3 Minuten führt uns dahin, beginnt die Feldmarke mit Äckern, Viehweiden und Baumschulen. Pflügen, Eggen, Säen — lernen wir zu gegebener Zeit schon kennen! —

Um die Zeit der Heuernte gehen wir vom Waldrande auf die Wiese; Mähen, Wenden des Heus, Aufsetzen von „Diemen“ und Einfahren werden wir schauen können. Auch bei der Kornernte nach den Sommerferien sind wir dabei. Der Bauer erlaubte uns einmal sogar, auch zu versuchen, Garben zu binden, Hocken zu setzen (in der Schule besprachen wir gerade die Josephgeschichte: wir banden Garben auf dem Felde). Da winkte uns der Bauer: einen Junghasen hatte er gegriffen und schenkte ihn uns! Vorsichtig ward er im Taschentuch mitgenommen, Rudi durfte ihn tragen. „Nehmen wir ihn mit in die Schule?“ — Wir setzen uns hinter Hocken nieder, verzehrten unser Frühstück; Häslein mitten in unserm Kreise. Häslein verschmähte jede Gabe. — Am Rande des Ackers im dichten „Knick“ ließen wir es davonhüpfen. — Wie oft ist seit jenem Tage von „unserm“ Häschen geredet! —

Wir machen gelegentlich auch einen Gang nach dem anderen Ende der Stadt. Da fließt die Pinnau, nach der unsere Stadt den Namen trägt. Der Hafen ist unbedeutend; aber es sind doch wirkliche Schiffe dort. Ebbe und Flut, Strömung, Einrichtung eines Schiffes, seine Fracht, plattdeutsches Gespräch mit dem Schiffer! — Unmittelbar am Lagerplatz des Hafens liegt eine große Dampfsägerei und wenige Schritte weiter an der Mühlenstraße die Wassermühle. Beide Betriebe lernen wir kennen und vermitteln die Aufnahme zahlreicher Vorstellungen.

Da erzählt uns eines Morgens ein Schüler, daß beim Bauern N. im dorfsartigen Teil der Stadt jenseits der Pinnaubrücke die Dreschmaschine auf dem Hofe sei. Wir dürfen uns diese Gelegenheit nicht entgehen lassen, das Dreschen des Getreides aus der Anschauung kennen zu lernen. Herr Storch auf dem Neste des Strohdaches rüstet sich zur

Abreise; seine Jungen können schon fliegen. — Dann kommt der Herbst mit Kartoffel-, Rüben- und Obsternte! Im Winter schränken wir unsere Ausgänge ein; aber den winterlichen Wald mit kahlen Bäumen, hung- rigen Raben, Eichhörnchen und ihren Nestern, werden wir auffuchen. — Am Mühlenteich wird Eis gefahren! — Im Walde werden Bäume ge- fällt. — Holzarbeiter um ein Feuer. —

Dazu noch manches Erlebnis, das nicht im Programm vorgesehen war! Wir stehen vor dem Schlachterladen; da kommt der Meister an- gefahren mit einigen feisten Schweinen. Wie die Tiere schreien beim Abladen! — Ein Wagen mit Kohlen ist niedergebrochen. — Zwei Rad- fahrer stoßen zusammen. — „Stadt Hamburg“ ist niedergebrannt. — Gasrohre werden ausgebessert. — Eine neue Straße wird angelegt. — Soldaten kommen durch die Stadt. — Maler stehen auf hohem Gerüst. — Reklamebilder. — Möbelwagen und schwere Frachtwagen. Und wenn die Schar morgens zur Klasse kommt — da muß mancher erst auspacken! Das Mitteilungsbedürfnis ist groß, und das muß erhalten werden.

Im Sommer opfere ich auch einige Nachmittage für weitere Aus- gänge; Kosten sind nicht damit verbunden. Da besuchen wir den nächsten Heidehügel, suchen dort Fuchsbauten und Kaninchenlöcher, haben vielleicht das Glück, eine lebende Ringelnatter oder flinke Eidechse zu sehen, und kehren heim mit einem Strauß Heideblumen für die Mutter. Wir suchen ein kleines Gehölz auf, in dem mit ziemlicher Sicherheit auf die An- wesenheit einiger Rehe gerechnet werden darf. Wir gehen entlang auf dem Deich der Pinnau und besprechen dabei die verschiedene Einfriedigung unserer Felder. Ein weiterer Ausgang führt uns zur Windmühle auf dem „Ratzberg“; daneben liegt eine große Kiesgrube. Endlich besuchen wir noch das benachbarte Kirchdorf ($\frac{1}{2}$ Stunde entfernt), dessen schlanker Kirchturm uns schon so oft eingeladen hat.

An Stoff das ganze Jahr kein Mangel!

Wie sind dabei die Fortschritte im Lesen, Schreiben, Rechnen? Durch die einseitige Betonung des Schreibens und Lesens in der Unter- klasse war bisher der eigentliche Mittelpunkt, Anschauung und sprachliche Ausbildung der Schüler, völlig verschoben, ja, diese war vielleicht für alle Zeit gelähmt. Die Zeiten dürften vorüber sein, wo der Lehrer als der tüchtigste galt, der die größten Seitenzahlen erreichte. Durch die Beobachtung in der Natur, die täglichen, ausgedehnten Sprechübungen, durch das Zeichnen und die plastischen Darstellungen haben der Vor- stellungsreichheit und die Sprechfertigkeit bei dem oben gezeichneten Ver- fahren reichste Ausbildung erfahren. Durch phonetische Übungen vom ersten Schultage an sind die Sprechwerkzeuge geschliffen —, und setzen wir nach dem ersten Vierteljahr mit dem Lesen der schwarzen Lettern ein, so gibt's riesige Fortschritte. Zu Ostern dürfte sogar regelmäßig

*) „Aus dem Anschauungsunterricht meiner Unterklasse“ (Der Wald im Winter). Wilh. Ehlers, Pinneberg. Schroedels Praxis der Volksschule. Halle. 1. Heft 1910.

das gleiche Ziel zu erreichen sein; es hätte auch noch einige Monate länger Zeit damit! „Die Tyrannei des Alphabets hat ihr Ende erreicht!“?

Die Welt will vom Kinde nicht erlesen sondern erlebt sein!

III. Unterricht im Freien — eine psychologische Betrachtung.

Die Geistestätigkeit des kleinen Kindes, selbst noch im Alter der ersten Schuljahre, ist vorwiegend auf die Dinge seiner Umgebung, auf das Konkrete gerichtet. Dazu kommt als eigenartige Erscheinung seines Bewußtseinslebens der Tätigkeitstrieb. Fortwährend ist es tätig und beschäftigt. Stillsitzende Kinder, die nicht auf Eindrücke von außen sofort eingehen, sind nicht gesund.

Denken wir nun an den Betrieb der ersten Schuljahre. Gehört der Lehrer der Rekruten zu denen, die die Plauderstunden der ersten Tage als „Zeitvertrödeln, als Tändeln“ ansehen, um nur schnell über den schweren Anfang des Eingewöhnens hinauszukommen, so soll gar bald in Geschwindigkeit das Versäumte eingeholt werden: Buchstaben, Silben, Wörter; dazu zwei ganze Sprechstunden den „Übungen im mündlichen Ausdruck“ gewidmet. Frage! Finger! Antwort! und so wieder! Der frische, freie, selbständige Ausdruck, der gewiß noch kein Musterdeutsch bot, aber immerhin doch zu den schönsten Hoffnungen berechnete, ist erstickt! Der Mut genommen, und der Schüler führt ein zwiefaches Leben: das eine lebt er draußen; es hält seine Sinne voll und ganz gefangen. Das andere führt er drinnen im Schulzimmer — da muß er stillsitzen und geistig arbeiten. Seine eigenen Gedanken behält er für lange Zeit, vielleicht während der ganzen Schuljahre für sich. Er lernt zu antworten auf Fragen: immer schön logisch, sachgemäß, ganz so, wie der Herr Lehrer es wünscht! Und dieser ist vielleicht noch stolz auf die Ausbildung des Sprachlebens seiner Schüler, wenn er jene recht bald mit Gewalt in die Formen der ihnen fremden Schriftsprache zwingt. Mit einer wahren Eilfertigkeit geht es drauf los; sechs Alphabete müssen im ersten Schuljahre erreicht werden.

„Unser ganzes Schulleben wird beherrscht vom Buchstaben, vom Worte. Das geht vom ersten Tage, wo der Anschauungsunterricht eigentlich nur im Dienste des Sprachunterrichts steht. Soll das anders werden, so muß Lesen und Schreiben aus dem Anfangsunterricht verbannt werden.“ — (Schulinspektor Scherer-Weimar 1903. Kunstferziehungstag.)

Anschauungsunterricht sollte als einziges Fach etwa für das erste Halbjahr auf dem Stundenplan stehen; wir würden staunen über die geistigen Fortschritte der Kinder. Statt dessen treiben wir einseitige Geistestätigkeit, die leider viel zu frühzeitig auf Abstraktes gerichtet ist. Die heutige Schule muß durch diese Einseitigkeit, vor allem durch die dadurch bedingende Schädigung des Tätigkeitstriebes geradezu lähmend auf die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens — und vielleicht auch auf sein körperliches Gedeihen wirken. Ich komme damit ins

Fahrwasser der neuen und neuesten Richtungen unserer Methodik, die einseitig genug sind, unsere altbewährte Praxis mit wenig Worten abzutun und zum „alten Eisen“ zu werfen. Die Schlagwörter: künstlerische Erziehung (produktive Schüler), Pädagogik der Tat (C. Göke), Arbeitsschule bezeichnen das Programm der Zukunft. Für den, der diese Worte von der Seite der Kinderpsychologie gründlich anpackt, sind es keine Phrasen, sondern inhaltsschwere Worte.

Ein Mittel aber, das auch schon unter heutigen Umständen von jedem Lehrer, ohne völligen Bruch mit seiner bisherigen Praxis anzuwenden ist, — sind die Unterrichtsstunden im Freien. Wir haben schon in den obigen praktischen Ausführungen erkannt, wie ungemein wichtig sie sind für den Aufbau der Vorstellungswelt, ferner, daß durch diese lebendige Aufnahme weit mehr Geistesarbeit geleistet wird als durch Mitteilen und Hereinfragen, und daß die so erworbenen Vorstellungen durch stete Wiederholung zu unverlierbarem Eigentum geworden sind. Hinzuweisen wäre nur noch auf den Gefühlston, der sich bei jedem „Wahrnehmen“ einstellt und der später für die Reproduktionsfähigkeit der gewonnenen Vorstellung eine wesentliche Hilfe ist. (Vesprechung vom Abfallen des Laubes im Herbst drinnen in der Klasse — draußen im Walde inmitten der leise herabfallenden bunten Blätter!) Dem Wert dieser Erfahrungen kann auch der beste Unterricht im Klassenzimmer unter Anwendung der schönsten Bilder nichts Gleichwertiges gegenüberstellen!

Nun erst das Zusammenarbeiten so vieler draußen; die ungewohnte Bewegung im Freien, das gemeinsame Beobachten und Untersuchen führen mit Notwendigkeit zum Handeln. Gewisse Grundsätze entstehen bald im Verkehr mit Mitschülern. Vielfache Übung führen auch hier zur Gewöhnung und Stärke. Damit löst sich auch die Frage der Disziplin in diesen Stunden. Sie wird stets individuell durch die Lehrerpersönlichkeit gelöst werden müssen. Das fortgesetzte Untersuchen, Entdecken, dazu das zwanglose Erzählen und die segensreiche Wirkung steter Heiterkeit schaffen gerade idealen Unterricht. Alle wollen mittun; keiner möchte zurückbleiben! Drinnen so oft Schulumüdigkeit, Verdrossenheit, — draußen? — fragt nur die Eltern? Das Tätigkeitsgefühl erhält stets neue Anregung; die Seele darf bei jedem Zuwachs an Erkenntnissen zum Handeln übergehen.

Der Lehrer wird in der Klasse im Laufe eines Schuljahres oftmals Gelegenheit haben, Pflanzen- und Tierschutz zu berühren. Die Kinder werden auf solche Fragen sofort antworten: man darf nicht —!

Ist dadurch Handeln verbürgt? — Werden sie nicht doch Blumen abreißen und achtlos hinwerfen, ins Kornfeld des Landmannes hineingehen, blaue Kornblumen herauszuholen und dabei unzählige Halme knicken? — Wir sind im Walde! Eine große, schwarze Wegeschncke kriecht in bedächtigem Schneckenritt über unsern Weg. „Hans, Vorsicht!“ Einer sagt's dem andern. „Wie sie schwarz ist! — Sieh, sie bewegt sich! — Siehst du die Hörner? — Meine Mutter sagt, wenn man darauf tritt, wird es regnen!“ Einer Mahnung meinerseits braucht's

weiter nicht. Aber dort ist's nötig: einer brach einen schönen Zweig achtlos ab, ein anderer kommt mit einer prächtigen Blume! Jetzt ist Gelegenheit, ein Wort zu sagen, und — es wirkt! — „Sehen Sie dort den Schmetterling? Darf ich ihn fangen?“; schon sind einige Klassenmützen in der Hand, und wenn ich's dulde, werden mir täglich zahlreiche unbrauchbare Exemplare mit zur Klasse gebracht. „St! Leise! Sage mir, welche Farbe er zeigt! Paß auf, wenn er sich setzt! Sieh, wie er lustig flattert! Nun sitzt er auf der roten Blume und nascht süßen Honig. Das hat ihm geschmeckt!“ — Ist das nicht in den Seelen der Kinder ein Bewußtseinsvorgang bis zum vollen Willensprozeß?

Man beachte nur, wie so oft einer den andern zum Handeln beeinflusst! Der Wille bleibt nicht bei guten Vorsätzen stehen, sondern durchläuft alle Phasen vom Erkennen über den Wettstreit der Beweggründe bis zum Umsetzen in Handlung. Eine kleine Tat bedeutet für den Schüler mehr Zuwachs an Erfahrung als zahlreiche unausgeführte Entschlüsse.

Auf jedem Ausgange gibt es mancherlei Anregungen dieser Art. Wie manche wird auch hernach im Hause in Handlung umgesetzt. Der eine pflanzt die gesammelten Körner oder Eicheln im Garten oder in einer Zigarrentiste, der andere baut einen Graben mit einer Brücke; alle streuen sie im Winter Krümlein für die hungernden Vögel.

Nicht mechanisches Können, sondern freies Handeln!

Dazu kommt noch das Gefühl, wir arbeiten zusammen, wir alle gehören zusammen, das sich beim Erzählen stets ausdrückt in dem; „wir“. „Körpersbewußtsein“ nannte es kürzlich der Vater eines Schülers. Ein Ergebnis dieses Gefühles ist die neidlose Anerkennung der tatsächlichen Fähigkeiten und Leistungen eines kleinen „Helden“, das sich oft beobachten läßt. — Walter hat kürzlich zuerst die Rehschoten entdeckt, Wilhelm schaute das Rehschoten zuerst. Sie waren die Helden des Tages! — Das kann auch schwächeren, geistig nicht sonderlich geweckten Kindern Lust und Mut machen, eifrig mitzutun. Ewald ist unser Schmerzenskind im Lesen und Schreiben. Draußen aber ist er Kenner unserer Vogelwelt! Da formen wir neulich nach einem Ausfluge am nächsten Tage Pilze. Ewald ist als erster fertig; er hat aber noch Stoff aufgespart für Vertiefung eigener Gestaltungskraft. Ein kleines Schwein entsteht aus seiner Hand! Er schwagt seinen Nachbarn noch ein wenig Knetmasse ab, und bald hängt das Schwein an den Sprossen einer Leiter; ein kleines Männlein steht daneben. „Das ist doch das Beste! Das macht ihm keiner nach!“ lautet die Kritik seiner Mitschüler und seine Augen leuchten!

Das ist der Segen der Arbeitsgemeinschaft.

IV. Ausflüge auf den höheren Stufen.

In den nächsten Jahren wird das Gebiet des heimatkundlichen Anschauungsunterrichts, wie er in Abschnitt II skizziert ist, erweitert werden. Auf der Stufe der Heimatkunde wird die „Kunde“ von der Heimat nach

der naturkundlichen, geographischen und historischen Richtung vertieft. Auch die Arbeit der Menschen, also die Menschenkunde, wird breiteren Raum einnehmen. Für unsere Stadt kämen Stoffe in Betracht, wie: Fabrikbetriebe der Stadt, die Druckerei und die Zeitung, die Post, das Rathhaus, Denkmäler, Bauart, Beleuchtung der Stadt, — Hünnengräber, alte Landstraßen, die Schloßstraße (Zerstörung des Schlosses Schauenburg durch Tilly).

Damit ist der Bildungswert der Heimatkunde noch keineswegs abgetan, und weitere Ausgänge werden auf späteren Ausflügen noch manchen Schatz zu heben haben. „Auf unteren Stufen ist wohl Interesse und Aufmerksamkeit auf den Spaziergängen vorhanden, aber je höher hinauf, desto mehr schwächt es ab!“ ist mir öfter entgegengehalten. Ich behaupte das Gegenteil! Je höher die Stufe, desto schärfer werden die Beobachtungen sein, desto straffer muß allerdings auch der äußere Betrieb der Wanderungen werden. Die rechte Vorbereitung darf nicht fehlen. Der Lehrer muß es vor allem verstehen, die Unterrichtsthemen mehr und mehr in Gestalt von Problemen an die Kinder heranzubringen.

Neben erdkundlichen Betrachtungen, zu denen auch die Himmelserscheinungen und Witterungsbeobachtungen zu zählen sind, und den naturkundlichen (besonders auch physikalischen) Ausflügen muß auch die Geschichte Berücksichtigung finden. [Themen: Erste Ansiedelung; Hausbau der Germanen, Opferfest im „Fahl“, Totenverbrennung auf dem „Ratzberg“, Bekehrung der Heiden, Sendgrafengericht im „Fahl“, Zerstörung der Hammaburg, Turnier auf dem Koppelfelde, Belagerung und Zerstörung der Schauenburg (1627), Raubzug von Tillys Dragonern in die Dörfer der Umgebung, Rosacken in Pinneberg, Bau der Brücke, Die erste Eisenbahn (1842)]. Kehrs Wort von der „selbsterlebten Geographie“ ist auf alle Realien zu verallgemeinern. Nicht unerwähnt sei, daß auch dem ästhetischen Interesse auf der Oberstufe Rechnung zu tragen ist. Die ästhetische Naturbetrachtung ist Vorbedingung für das poetische Verständnis manches Gedichtes! (Morgenwanderung—Geibel; Abseits—Storm; Kornrauschen—Avenarius; Feldeinsamkeit—Allmers; Herbstbild—Hebbel usw.) Dann lassen sich auch Brücken schlagen von der Heimat zur Fremde, von den Menschen daheim zur — ganzen Menschheit. — Für das selbsttätige Darstellen des Gelernten sorgen der Zeichenunterricht und vor allem die freien Niederschriften.

Ein solcher Unterricht hat kraftbildenden Wert! Jeder Zuwachs an Erkenntnis bedeutet eine Steigerung auf dem „Weg zur Kraft“. Ein Lehrer, der es recht versteht, den Unterricht im Freien nutzbringend zu erteilen, gleicht dem Feldherrn, von dem es in Schillers Wallenstein (Piccolomini I) heißt:

„Und eine Lust ist's, wie er alles weckt

„Und stärkt und neu belebt um sich herum.“ — — —

Blüten und Früchte.

Komm, heiliger Geist, Herr Gott!

Man nenne ein einziges großes Lebensgebiet, auf dem es nicht ganz anders aussehen würde, wie es jetzt aussieht, wenn wirklich die christliche Religion als die große und selbstverständliche Hauptsache aller Menschenherzen empfunden würde, als welche eine wirklich geglaubte Religion doch notwendigerweise empfunden werden muß. Welch ungeheurer Umschlag aller menschlichen Dinge würde es sein, wenn das, was als die Folge des Lebendigseins einer Religion nach ihrem allgemeinen Begriff erkannt wird, nun in dem Rahmen der bestimmten Religion, der, weil ihre Wahrheit geglaubt werden müßte, alle Herzen zuschlugen, in volle Erscheinung träte.

Mag Schneidewin „Arthur Drews' ‚Christusmythe‘ und die religiöse Krisis überhaupt.“ Märzheft 1910 der Preussischen Jahrbücher.

Rotwelsch.

Beiträge zum Sprachbilderbuch†).

Von Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Aber daß sy selber treiben
zu narren und narren beleiben
so habent etlich knaben gefunden
eine neuwe sprach bei diesen stunden
und heißet mans die rotwelsch,
die treibt man hez mit mangem falsch.

(Winklers Blume der Tugend. 1411.)

In einer der letzten Deutschstunden kamen wir u. a. auf die Geheimsprachen. Mein Versprechen, Euch nähere Auskunft über die Gaunersprache zu geben, löse ich jetzt ein. Gib also das Ziel, das wir uns für diese Stunde gesteckt haben!

L.: Gauner? Z.: Ich möchte wissen, was dies Wort bedeutet!
L.: Das Wort stammt jedenfalls aus dem 15. Jahrhundert. Es bedeutet * „Spieler, Falschspieler“ und ist jüdischen Ursprungs. L.: Sprich davon, wer heutzutage als Gauner bezeichnet wird! (Diebe, Räuber — Verbrecher.)

L.: Die Gaunersprache ist nicht von heute und gestern. Sie besteht schon Jahrhunderte. Bekannt war sie bereits den großen Räuberbanden, die ehemals unser Vaterland durchzogen. L.: Untersucht, warum dies Gefindel eine eigene Sprache erfand! H. hat recht! Wiederhole!
H.: Die Gauner mußten ihr diebisches Treiben vor den Augen (L.: und Ohren!) der Leute verbergen. L.: Die Gaunersprache wird auch

†) „Rotwelsch“ schon vor 1250 eingebürgerter Ausdruck. — Als „Quellenstudium“ diente uns das „Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen“. Herausgegeben von Dr. Adolf Matthias. Vergl. unsere ausführliche Besprechung dieses „Handbuchs“ in der „Allg. Deutschen Lehrerzeitung“! Vergl. auch „Allerlei aus der Gaunerpraxis“ von Ernst Balzer. — Auf andere gaunerische Verständigungsmittel („Zinten“) einzugehen, verbietet der Zweck des Artikels. — Die Einträge ins Sprachbilderbuch sind mit * bezeichnet.

noch „Rotwelsch“ genannt. J.: Wir möchten wissen, was das Wort bedeutet! L.: Das Wort „Rotwelsch“ ist nicht leicht zu erklären! Es gibt ein Wort, welches in gleichem Sinne wie R. gebraucht wird und euch vielleicht bekannter ist! Nun? — Das ist das Wort Kauderwelsch! L.: Das Wort „Rotwelsch“ soll zerlegt werden! — L.: Achten wir zunächst auf den zweiten Bestandteil des Wortes! Merkt auf! Die lateinische Sprache ward durch die Einfälle und Eroberungen deutscher und gotischer Völker in Italien, Gallien und Spanien geschwächt und umgeändert†). So entstanden aus ihr Sprachen, die nicht mehr römisch oder lateinisch, sondern Wälsch (oder Welsch) genannt wurden. *Wälsch ist abgeleitet von Walche, einem Worte, mit dem der Deutsche die Franzosen (auch die Italiener!) bezeichnet. *„Welsch“ bedeutet also: fremdsprachlich, unverständlich. Wir bedienen uns des Wortes „welsch“ gern in üblem Sinne! So sprechen wir von welscher Tücke, von welschem Land, von welschem Trug. — L.: Sprich Dich im Zusammenhange über das Wort „welsch“ aus! — L.: Rotwelsch wird die Gaunersprache genannt! *Rot oder Rott bedeutet in der Gaunersprache einen Bettler, einen schlaunen, verschlagenen Bettler — einen Gauner. Rot bedeutet also hier? J.: Listig, falsch. Ein Sprachforscher schreibt: „Rotwelsch ist die Gaunersprache, die Spitzbubensprache, die betrügerische, anderen unverständliche Sprache, ein Sprachgemengsel der Zigeuner, Spitzbuben und Bettler.“ Ihr könnt wohl hier und da auch noch einer andern Deutung des Wortes „rot“ begegnen. Man sucht nämlich das Wort aus der Farbe rot zu deuten! — Doch diese Erklärung ist nicht gut! — Nennt nochmals das Wort, welches in gleichem Sinne wie Rotwelsch gebraucht wird! (Kauderwelsch.) L.: Das Wort stammt von „kaudern“. Dies hat eine doppelte Bedeutung! Ich las in einem Buche u. a.: „Was der durcheinander welscht und kaudert, je kunter, je bunter.“ J.: Was der durcheinander plappert — — — L.: Also die Bedeutung von *kaudern? J.: plappern, unverständlich sprechen. L.: Die andere Bedeutung des Wortes — auf die es hier nicht ankommt — will ich Euch geben. *Kaudern bedeutet noch: Zwischenhandel treiben, als Zwischenhändler Waren billig aufkaufen (abkaudern), um sie teurer zu verkaufen (verkaudern)††).

Das Rotwelsch ist nun auch zum Teil in unsere Umgangssprache übergegangen. Ihr habt es schon oft gebraucht! Merkt auf! — Lies, was an der Tafel steht!

Die Sommerferien sind zu Ende!

So lägen sie denn hinter uns — die großen Ferien! Sie haben Euern Eltern viel Geld gekostet, vor allem dann, wenn Ihr eine größere Reise unternommen habt. Gebt mir die Redensart, die deutlich macht,

†) Vergl. Dr. Schraders „Bunbergarten der deutschen Sprache“!

††) Vergl. Dr. Hirt: kauder ist wohl schwäbisch kauderer „Werg-, Flachs-händler“.

daß jemand — nennen wir ihn Müller — recht viel Geld hat! Z.: Müller hat *Geld wie Heu! L.: Erkläre! — R.: Bei uns in Meerane sagen auch die Leute: *„Der hat aber Moos!“ L.: Seht, beide Ausdrücke entstammen der Gaunersprache! Sehen wir dem letzteren etwas genauer ins Gesicht! Gebt an, was für ein Pflänzchen das Moos ist — achtet dabei auf die Größe! — L.: Ein Moospflänzchen steht nicht für sich allein! R.: Es bildet dichte Rasen, schwellende Polster. L.: So kommt es stets in Gesellschaft vor! L.: Es hat jemand Geld — wie Moos. Zweierlei soll damit gesagt sein. Z.: 1. Er hat (in der Hauptsache!) kleinere Geldstücke. 2. Er hat viel Geldstücke. L.: Das Wort „Moos“ stammt aus der jüdischen Sprache! Merkt das besonders! *Es bedeutet — ich hebe das in Hinblick auf unsere Einträge ins Sprachbilderbuch hervor — wörtlich „kleine Münzen, Geld“. L.: In unsrer Sprache lebt aber auch ein Ausdruck des Notwelschen, mit dem man Münzen höchsten Wertes bezeichnet! Z.: Sie meinen die Goldstücke! L.: Die haben auch einen besonderen Namen, den Ihr gewiß alle schon gehört habt! Z.: *Goldfuchse. L.: Erst gestern las ich in einer Geschichte: „Statt des erwünschten ‚blauen Lappens‘ (gemeint ist?) gab sie mir nur einen ‚Goldfuchs‘.“ Dieser Ausdruck ist leicht zu erklären! L.: Inwiefern? — L.: Bei den großen Ferien waren wir! Abend ist's. Ein großer Ausflug beendet. Der Vater überschaut, was ihm der Tag gekostet. Plötzlich spricht er: „Kinder, heute habe ich aber — Z. meldet sich zum Wort: blechen müssen!“ L.: Vermutet, wie wohl das Geld zu dem Namen Blech gekommen ist! — L.: Eure Ansichten sind recht! Wiederholt! Z.: *Den Namen „Blech“ erhielt das Geld nach den Münzen aus „Gold- oder Silberblech“. Z.: Herr Fr., manchmal sagen wir auch: „Der Vater hat herappen müssen! Stammt der Ausdruck auch aus der Gaunersprache?“ L.: Gewiß! Zerlegt das Wort im Chore! (he = rappen). L.: Die Deutung liegt somit nahe! Z.: Das Wort hängt mit „Rappen“ zusammen. L.: Es bedeutet wörtlich: *Mit Rappen bezahlen.

L.: Sprecht davon, wo der Vater sein Geld los geworden ist! L.: Für „Wirtshaus“ lebt im Volke auch ein Ausdruck aus der Gaunersprache! G.: Sie meinen das Wort „Kneipe“. L.: Das ist ein gutes deutsches Wort. *Unter „Kneipe“ verstand man ursprünglich ein „Diebswirthaus“! Denkt an das Märchen von den Bremer Stadtmusikanten! — L.: Fragt Ihr da im Wirtshaus, wieweit es noch nach A wäre! „Nur eine Stund!“ lautet die Antwort. L.: Und als es zum Treffen kam? Z.: Da mußten wir zwei Stunden laufen. L.: Entweder hat es der Gefragte nicht anders gewußt oder — Z.: Er hat uns verkohlt! L.: Freilich wäre das ein dummer Spaß! L.: Gib an, von welchem Worte dieser Gaunerausdruck herzuleiten ist! L.: Das Wort „Kohl“ habt Ihr auch noch in anderen Redensarten! Z.: Wir haben unterwegs „viel Kohl gehabt“! Oder? M.: Es sagt jemand: „I mach nur keen Kohl!“ L.: Das Wort „kohlen“ entstammt der hebräischen Sprache! Z.: Aber, Herr Fr., wie kommt denn das nur, daß diese Gaunermörter fast alle aus der jüdischen Sprache

kommen? L.: Das ist sehr gut, daß Dir das auffällt! Doch — davon zuletzt! Jetzt über die Bedeutung des Wortes „kohlén“ nachgedacht! — L.: Eure Vermutungen sind zum Teile richtig! Wo's Kohl gibt, da ist ein Durcheinander von Worten, Späßen, Streichen. L.: Für den Eintrag ins Sprachbilderbuch ist kurz zu merken: *kohlén = viel durch-einanderreden. — L.: Das Wort stammt nämlich aus Taschenpieler-freien!

L.: Also — zwei Stunden mußt Ihr laufen! Todmüde seid Ihr nach Hause gekommen. Da liegt nun der Hans auf dem Sofa, gähnt und spricht: „Aber heute bin ich ganz — kapores!“ L.: Gib an, was der Bube damit sagen will! — L.: Das Wort stammt wieder aus der jüdischen Sprache! L.: Es bedeutet also: *tot, zugrunde gerichtet! J.: Herr Fr., diese Redensart enthält doch da eine Übertreibung. Die können wir wohl unter das Kapitel „Übertreibungen“ eintragen? L.: Sehr richtig! — Stellen wir die bisher gefundenen Wörter aus dem Kauderwelsch zusammen!

In ähnlicher Weise werden weiter behandelt:

Ein Blick in die Abendzeitung.

Müllers haben Pleite gemacht — vorm Milchwagen ist ein alter Klepper gestürzt — ein Hochstapler ist aufgegriffen worden — im Gambrinus haben sich zwei mauschelliert — ein Kassierer hat Schmu gemacht und ist geflüchtet.

*Pleite, jüdisch, bedeutet Flucht — Klepper, deutsch = Pferd — Hochstapler ist ein „berühmter Dieb“, eigentlich „der hochstapft“ — mauschellieren zu mauscheln; Mausche zu Mösheh = Mose, Jude, jüdischer Händler — Schmu, hebräisch = Neuigkeit, Erzählung, Gerücht.

Andere Ausdrücke des Gaunerjargons — wie das Kauderwelsch noch genannt wird — sind Euch weniger bekannt. Hört zu!

Beim Diebeshandwerk.

Endlich ist's dem Diebsgesindel gelungen, die geeignetste Stunde zum Diebstahl bei Müllers auszukundschaften. Für „auskundschaftet haben“ sagt der Gauner *„ausbaldowert“. Nun wird ausgemacht, wer den Diebstahl ausführen und wer *„Vertuß machen“ soll (= Aufmerksamkeit des Verkäufers ablenken). Der *„Schautenpicks“ (Ladendieb) und der „Vertußmacher“ begeben sich nun mit der allerunschuldigsten Miene in den Laden des *„Freiers“, des zu Bestehenden. Hier kauft der Schautenpicks eine Kleinigkeit. Unterdessen verur-sacht der Vertußmacher einen *„Aufstoß“ (Störung). Und gleichzeitig wird der Diebstahl ausgeführt! Bei Einbrüchen muß der Vertußmacher *„Schmiere stehen“ (hebr. Beaufsichtigung, Bewachung). — Hört zu, was die Abendzeitung berichtet! „Eine aus mehreren Personen bestehende Gaunerbande hat kürzlich hier mehrere Betrügereien ausgeführt, durch welche mehrere Geschäftsleute um größere Geldbeträge gekommen sind. Die Gauner betrieben ihr „Geschäft“ fast überall in der gleichen Weise. Den Laden betrat ein anständig gekleideter

Herr mit anscheinend guten Manieren. Er wünschte eine Kleinigkeit zu kaufen, war dabei sehr gesprächig, erzählte von allem Möglichen in der liebenswürdigsten Weise und gab, nachdem er das Gewünschte erhalten hatte, ein Goldstück in Zahlung. Als der Verkäufer den herauszugebenden Betrag aufgezehlt hatte, klopfte einer der vor dem Geschäft wartenden Freunde des Käufers an die Ladentürscheibe. Den Augenblick, in dem der Verkäufer seine Augen nach dem Klopfenden richtete, benutzte der Gauner zur Ausführung seines Betruges. Er strich den aufgezahlten Betrag samt seinem Goldstücke schleunigst ein und verschwand mit dem Bemerken, daß seine Freunde ungeduldig geworden seien. Der Verkäufer, dem das Fehlen des Goldstückes nicht gleich auffiel, konnte, als er den Betrug bemerkte, von den Gaunern keine Spur mehr auffinden.“

Allerlei Spitznamen.

Wir haben vor Wochen miteinander davon gesprochen, wie Familiennamen entstehen. U. a. sind wir auch auf die „Spitznamen“ zu sprechen gekommen! Gebt an, worauf sich Spitznamen u. a. beziehen können! (Körperliche Eigentümlichkeiten, Gebrechen.) Denkt darüber nach, ob es wertvoll ist, daß der Polizei Gaunerspitznamen bekannt sind! — Einige von diesen Spitznamen will ich euch mitteilen! Sie werden Euch viel Spaß machen! Jedermal aber die Erklärung geben!

* Glatter Adolf — Kognat-Nase — schieliger Hannes — Mohrenkönig — Pferdefuß — Stangenspargel — Staketenwilhelm — steifer Lehmann.

Langnasige Pauline — Althaut — Schlagjahne.

Das mag genügen! Die der Polizei bekannt gewordenen Namen würden ein kleines Buch füllen!

L.: Nun haben wir zum Schlusse noch eine Frage z. B. zu beantworten! L.: Z. wiederhole diese! Z.: Wie kommt es, daß das Rotwelsch zu einem guten Teile der jüdischen Sprache entstammt?

L.: Das Rotwelsch wird geradezu auch „Judenteutsch“ genannt! — L.: Eure Vermutungen sind richtig! Viele Gauner stammten aus jüdischen Kreisen†). Zusammenfassung.

L.: Nun nehmt Eure Sprachbilderbücher! Wir besorgen die Einträge!

†) Luther sagt einmal: „Man findet in dem Bettelbuch (gemeint ist der von Luther 1528 neu herausgegebene ‚Liber vagatorum‘), daß dieselben Rotwelsch reden, da viel Hebräisch unter ist!“

Jose Blätter.

I. Dichter im deutschen Schulhause.

Von E. Biegler.

51. Wilhelm Müller-Müldersdorf.

Wilhelm Müller wurde am 1. Juli 1886 zu Berlin als Sohn eines Postbeamten geboren. Nach Absolvierung der Berliner Gemeindeschule besuchte er von 1901 bis 1904 die Präparandenanstalt zu Joachimsthal in der Uckermark und von 1904 bis 1907 das Seminar zu Prenzlau. Seit dem Abgang vom Seminar ist er Lehrer in Müldersdorf bei Berlin.

Er veröffentlichte in dieser Zeit neben einer großen Anzahl literar-historischer Arbeiten in den angesehensten Zeitschriften — Daheim, Welt u. Haus u. v. a. — an tausend Sprüche in Poesie und Prosa. Denn seine eigentliche Stärke liegt in der Spruchdichtung, er zeigt hierfür eine geradezu hervorragende Begabung, und man kann ihn getrost neben Frieda Schanz, die bedeutendste Spruchdichterin der Gegenwart, stellen. Eine erste Sammlung seiner „Lebenslehren“ ist in Vorbereitung, wir werden unsere Leser seinerzeit auf ihr Erscheinen aufmerksam machen. Sehr anerkennende Urteile über seine Sprüche liegen bereits vor von Adolf Bartels, Frieda Schanz, Valduin Großer, dem strikter Moralphilosophen Förster u. a.:

Lebenssprüche.

Das schönste Glück mit seinem Freudenschein
Wird aus des Leides dunkler Nacht geboren.
Träumst du vom Glück ins neue Glück hinein,
Geht dir sein goldnes Morgenrot verloren.

Soll fest und stark die eigne Schöpfung sein,
Bau ihr ein Stützwerk in den Grund hinein!
Die Tat ist stets am sichersten gestellt,
Die sich am eignen Fundamente hält.

Es braucht der Geist das Herz, das Herz den Geist —
Such guten Rat nur im Verein der beiden!
Wenn klug der Geist dir Ziel und Wege weist,
Dann laß das Herz für deine Tat entscheiden!

Siehst deinen Nächsten du im Dunkel gehn,
Versuch's, ihn auf den Pfad des Lichts zu leiten!
Doch eh' du läßt der Sonne Glanz ihn sehn,
Laß ihn durch Dämmerung erst zum Halblicht schreiten.

Mutvoll, ernst und willig diene stets dem Recht,
Aber mach' dich nie zu seinem Hentersknecht.

Je höher Glück und Lust in wildem Fluge gehn,
Um so viel leichter sie in Traum und Leid verwehn.

Lebenslehren.

Schwimme mit dem Strome; aber laß dich nicht von ihm treiben. —

Gib und nimm nie mit abgewandtem Blick. —

Wo du trösten kannst, vertröste nicht. —

Wo du dir keine Mühe geben willst, da verschwende auch keine Kraft. —
Bedenke, daß du im Lichte nicht nur gut sehen kannst, sondern auch gut
[sehen wirst.]

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Die Wochen nach Ostern bereiten uns Erziehern manche Enttäuschung. Wir hatten mit redlichem Herzen um die Liebe unserer Schüler geworben. Nun begegnen sie uns mit ihren Arbeitsgenossen auf der Straße, und mit frechem Blick geht so mancher ohne Gruß an uns vorüber. Wir fragen uns: Warum haben wir ihre Liebe nicht erworben? Ist es allein der Geist, der „gegen Schicksal sich frech empört“? Hat Max Schneidewin recht, wenn er am Schluß seines Aufsatzes „Arthur Drews' ‚Christusmythe‘ und die religiöse Krisis überhaupt“ im letzten Märzheft der Preussischen Jahrbücher sagt: „An die Charaktereigenschaften des Neuen (d. h. der neuen Gestaltung der Verhältnisse) würde ich persönlich zwei Ansprüche praktischer Art erheben. . . Zweitens: daß die Erziehung der Jugend zu strengerer und strafferer Zucht zurückkehrte und der Jugend von den Freiheiten des späteren Lebens noch nicht soviel vorwegzupflücken erlaubt würde.“ Es ist sicher, daß wir sittlich zu weichlich geworden sind; wir sollten in unserer Erziehungsart die rechte Mischung zwischen spartanischer und altrömischer Härte, deutscher Biederkeit und christlicher Weisheit finden. Darum ist es nicht leicht, heute ein wirklicher Erzieher zu sein, und wir verstehen vollkommen, wenn etwas schnell urteilende Leute aus manchen Einzelerscheinungen über die Schule bald ein absprechendes Urteil fällen. Sie hören von der beklagenswerten Depesche jener Bremer Lehrergruppe an Bebel, worin sie am Tage der Dienstentlassung des jeder staatlichen Zucht in unverständiger Weise widerstrebenden Lehrers Holzmeier dem sozialdemokratischen Führer schreiben: „Die aus Anlaß der Dienstentlassung des Genossen Lehrer H. versammelten sozialdemokratischen Lehrer Bremens entbieten dem Führer des Proletariats zu seinem 70. Geburtstag ihren herzlichsten Glückwunsch und geben der Hoffnung Ausdruck, daß ihm noch ein recht langes Wirken im Dienste des Klassentampfes beschieden sein möge.“ Wollen wir uns wundern, wenn ihr flaches Urteil schnell lautet: „Die Volksschullehrer sind als nationale Erzieher nicht zuverlässig“, zumal die liberale Haltung eines großen Teils der Lehrer von vielen wie jeder Liberalismus als eine Vorstufe zur Sozialdemokratie aufgefaßt wird. Und dann kommt bei manchem von diesen hämischen Kritikern noch das böse Gewissen hinzu, das befürchtet, der Lehrer könnte aus Verdruß über viele ungerechtfertigte Zurücksetzungen ein Mitläufer der Umsturzpartei werden. Da ist dem Stande viel Weisheit in seinem öffentlichen Auftreten nötig. Wir wollen entschieden sein, aber maßvoll in der Form. Wie auf politischem, so geht es auch auf kirchlichem Gebiet heiß her. Die kommenden Pfingsttage werden viele unserer Standesgenossen zum erstenmal in Straßburg vereinigen, wo wir unter dem wütenden Widerstand der klerikalen und franzosenfreundlichen Gruppen im Reichslande die Volksschullehrer sich die Hand reichen sehen unter dem Gelübde: „Das ganze Deutschland soll es sein“. Wenn wir die Rundgebungen des Bischofs Frizzen in Straßburg im letzten Winter und das Eingreifen des Statthalters Grafen Wedell betrachten und daneben die bald 40jährigen Kämpfe der reichsländischen Lehrer um Gründung eines gemeinsamen Vereins und späterhin um seinen Anschluß an den deutschen Lehrerverein, so sollten allein diese Betrachtungen genügen, um überzeugend zu beweisen, daß in den Volksschullehrern die zuverlässigsten Vorkämpfer für den nationalen Gedanken gegeben sind, und das sollte manche Kränkung verhindern.

Chronik.

Gemeinsame Erziehung in Amerika. Der deutsch-amerikanische Austausch-Oberlehrer Siebert berichtet in einem Aufsatz in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ über seine Erfahrungen an Dorchester Highschool in Boston im wesentlichen folgendes: „Im Unterricht wird nach meinen Erfahrungen die Arbeit durch die Gemeinschaftserziehung erschwert. Die Beeinträchtigung der Arbeitsleistung im neusprachlichen Unterricht möchte ich bei größeren Klassen bis auf ein Drittel der Arbeitssumme veranschlagen. Der allgemeine Eindruck ist, daß zwei ver-

schiedene Klassen zu einem gemeinsamen Unterricht vereinigt sind. Es wird eben mit verschiedenen Gespannen gepflügt. Am auffallendsten war das bei den Sprachübungen der Fall — bei aller Anerkennung des allgemeinen guten Willens auf beiden Seiten. Bei Stoffen wie Verfassung, Heereswesen, Luftschiffahrt beteiligten sich die Jungen lebhafter; den meisten Mädchen schien gleichsam das Organ zum Verständnis zu fehlen. Umgekehrt zeigten bei der Behandlung von Fragen wie Gesellschaftsleben, Familienfeste, Volksbräuche die Mädchen das lebhafteste Interesse, während die Jungen zur Reserve übergingen. — Die Folge solcher Erfahrungen muß auf die Dauer sein, daß in Gemeinschaftsklassen Stoffe ausgeschaltet werden, die im wesentlichen nur das Interesse des einen Teils erregen, — und gerade sie bilden einen wesentlichen Bestandteil der spezifisch männlichen oder weiblichen Kultur.“

Die Ergebnisse seiner Studien hat Siebert in Zeitsätzen zusammengefaßt, von denen die bemerkenswertesten lauten:

1. „Die Vereinigten Staaten sind zur Befriedigung ihrer Unterrichtsbedürfnisse auf die Gemeinschaftserziehung mit Notwendigkeit angewiesen. (Lehrermangel, geringe Besuchszahl der meisten Schulen, finanzielle und Verwaltungsgründe.) 2. Der Höhepunkt der Entwicklung liegt im Jahre 1900. Seitdem ist eine rückwärtswingende Bewegung erfolgt, bei dem Osten mit der Tendenz, die Gemeinschaftserziehung in den beiden Gruppen der höheren Schulen aufzuheben, — bei dem Westen eine ‚Revision‘ vorzunehmen. 3. Auf moralischem Gebiet wird überwiegend ein günstiger Einfluß der Gemeinschaftserziehung angenommen, wo es sich um kleinere und gleichartige Kreise handelt. 4. Die Hauptstärke der Gemeinschaftserziehung liegt auf sozialem Gebiete. Sie vermittelt einen harmonischen Verkehr der Jugend beider Geschlechter und gibt für die Schulzeit und das spätere Leben eine Reihe gemeinsamer Interessen. 5. Die wesentlichsten Bedenken gegen die Gemeinschaftserziehung kommen aus physiologischen und pädagogischen Erwägungen. Sie richten sich auf die Zeit von der beginnenden Pubertät bis zum Abschluß der Entwicklung beider Geschlechter . . . Die getrennten höheren Bildungsanstalten vermögen in höherem Maße eine besondere männliche bzw. weibliche Kultur herauszubilden.“

Der staatsbürgerliche Unterricht in den höheren Schulen Sachsens. In einer allgemeinen Verordnung des sächsischen Kultusministeriums an die höheren Lehranstalten heißt es über die Frage des staatsbürgerlichen Unterrichts, die bekanntlich im nächsten Schuljahre zur Einführung gelangen soll: „Bei der staatsbürgerlichen Erziehung wird es sich weniger darum handeln, den Schülern eine Summe abfragbaren Wissens über die staatlichen Einrichtungen mitzuteilen, obwohl auch dies nicht fehlen darf, als vielmehr darum, in ihnen Verständnis und Empfänglichkeit für das staatliche und wirtschaftliche Leben der Gegenwart zu wecken und sie für die Zukunft fähig zu machen, die Erscheinungen des öffentlichen Lebens zu beobachten und zu würdigen. Die Einführung eines besonderen Unterrichts in Staats- und Bürgerkunde wird zurzeit nicht beabsichtigt; zunächst mag der Versuch gemacht werden, die Aufgabe im Rahmen der bestehenden Lehrpläne zu lösen, wie es teilweise schon jetzt der Fall ist. In erster Linie wird Geschichtsunterricht, namentlich der oberen Klassen, der ja gegenwärtig überall bis zur Gegenwart fortgeführt wird, bei Beschränkung der Kriegsgeschichte für eine zusammenhängende Behandlung der Staats- und Bürgerkunde Raum lassen; aber auch Heimat- und Erdkunde kann der staatsbürgerlichen Erziehung selbst der jüngeren Schüler insoweit dienen, als der Lehrstoff in ihrem Anschauungskreise liegt. Nicht minder wird der deutsche und fremdsprachliche Unterricht mannigfache Gelegenheit bieten, die reiferen Schüler mit staatswissenschaftlichen Gedankengängen vertraut zu machen und durch Vergleichung fremdländischer Einrichtungen die heimischen verstehen und schätzen zu lernen.“

Die zweite Berliner Schulzahnklinik wird Ende April in der Gemeindeschule in der Hochstraße eröffnet werden. Die Kosten werden nicht wie bei der ersten Schulzahnklinik in der Brandenburgstraße von dem Zentralkomitee für Zahnpflege in den Schulen getragen, sondern von der Stadtverwaltung, die zu diesem Behufe 10 000 M. in den Etat eingestellt hat.

2. Aus pädagogischen Aufsätzen.

„Religion oder Dogma?“ A. Kain. „Päd. Ztg.“ 08, Nr. 47, 48: Das Ziel des Religionsunterrichts ist die „Weckung religiös-sittlichen Lebens“. Christliche Religion und Moral bedingen sich in ihrem Wesen wechselseitig und dürfen daher im Unterricht nie getrennt werden. Die Form des Religionsunterrichts wird nicht durch das kirchliche Dogma, sondern durch Religionswissenschaft und Psychologie bestimmt. Macht uns frei vom dogmatischen Katechismusunterricht! Psychologisiere den Religionsunterricht!

„Die Bibel — Gottes Wort. Ein Beitrag zum Religionsunterricht der Volksschule.“ Pastor Vogel. „Sächs. Schulztg.“ 09, Nr. 7: Wort Gottes ist die Bibel, soweit sie das religiöse Suchen nach allmächtiger Hilfe in Sünde und Leid befriedigt. Das tut sie erfahrungsgemäß am vollkommensten in der Gestalt Jesu, der uns das religiös-sittliche Erleben als ein durchaus innerliches erleben läßt, und dies Leben verwirklicht sich in der persönlichen Liebe seines Vaters. Der Unterricht hat deshalb im Kinde zunächst das Erlebnis zu wecken, daß das Wort Gottes uns dort entgegentritt, wo das religiöse Suchen nach einer allmächtigen Hilfe in Sünde und Not zur Ruhe kommt. Dazu eignen sich alle Erzählungen von Begegnungen Jesu mit suchenden Menschen. Man wähle mindestens je ein Beispiel vom Zusammentreffen Jesu mit Leidenden und Sündern (Matth. 15, 21—28; Luc. 7, 36—50). Die Gedanken der Kinder sind so zu leiten, daß sie erfahren: es handelt sich für Jesus nicht um die Beseitigung von Sünde und Leid, sondern um innere Unabhängigkeit von beiden, um ihre seelische Überwindung. Bestes Beispiel: Der verlorene Sohn. Weil wir das alles in der Bibel erleben, ist sie Gottes Wort.

Was hat der Lehrer im allgemeinen und in den einzelnen Unterrichtsfächern im besonderen zu beobachten, um die Schüler zur Selbsttätigkeit und zu selbstständigen Leistungen anzuleiten und anzuhalten? Auf Grund der minift. Anweisung vom 31./1. 08 von Rektor Mücke. „Prag. der kath. Volksschule 08, Nr. 22: An Stelle der Ergänzungsfragen treten nach Möglichkeit Oberbegriffsfragen; an Stelle des rein katechetischen Lehrverfahrens trete das Lehrgespräch. Erfahrung und die gelernten Unterrichtsstoffe geben dem Schüler hinreichend Stoff zu selbständigen mündlichen Leistungen, für die die Kinder möglichst auch die sprachliche Form ohne Hilfe zu bilden haben. Die geforderten täglichen freien Niederschriften sind ein vorzügliches Mittel, selbständige schriftliche Arbeiten zu geben, sofern sie unmittelbar aus dem Unterricht herauswachsen und den Kindern nicht zuviel Schwierigkeiten bereiten. In den einzelnen Unterrichtsfächern ist das Hauptgewicht auf die Erregung des Interesses zu legen und jede Gelegenheit zu benutzen, die Kinder zum Selbstfinden und selbständigen Darstellen neuen Stoffes anzuregen. Die beiden Hauptbedingungen, unter denen sich das Streben um Förderung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit erfolgreich betätigen kann, sind Beschränkung des Lehrstoffes und Herabsetzung der Schülerzahl der einzelnen Klassen.

„Die Arbeitsschule.“ R. Sieber. „Leipz. Lehrertg.“ 09, Nr. 18: Die Stoffe sind der jeweiligen Stufe des Kindes angemessen, zunächst einfacher und nahelegend (nicht räumlich zu verstehen), auf der Oberstufe immer komplizierter werdend. Zu einem wesentlichen Teile stehen Arbeiten im Mittelpunkt. Der Gesamtunterricht vermittelt Erkenntnisse aus allen Gebieten der Naturwissenschaften, der allgemeinen Kultur und aus der geographischen Heimatkunde. Besonders auf der Oberstufe wird oft ein Blick auf die Entwicklung der Dinge und Kulturverhältnisse auch historisches Verständnis vorbereiten. Rechnen, Geometrie, Zeichnen und Sprachunterricht treten in natürlicher Verknüpfung mit dem Gesamtunterricht auf. Die Mitteilung von Erkenntnis, die sich an die Fragen der Kinder anschließt, auch geographische und historische Schilderungen werden meist in Verbindung mit ihm stehen. Auf der Oberstufe treten im Wechsel mit den Arbeiten und schwierigeren Gebieten aus der Heimat- und Kulturkunde auch Stoffgebiete nach sachlichen Gesichtspunkten auf: aus Geometrie, Naturgeschichte, Chemie, Physik und Geographie. Neben dem Konzentrationsunterricht gehen Übungs- und Kunstfächer, sowie Leibesbildung wesentlich selbständig her.

„Lehrerschaft und soziale Frage.“ Dr. R. Seidel. „Der Pädagogische Beobachter im Kanton Zürich“ 08, Nr. 11, 12. (Beilage zur „Schweiz. Lehrerztg.“) Die Lehrerschaft muß sich an der sozialen Reform beteiligen und zwar wegen ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule und wegen der Schule selbst. Damit sie diese Pflicht zu erfüllen imstande sei, muß sie die soziale Frage kennen lernen, muß sie sozial fühlen und denken lernen und muß sich soziales Wissen und Verständnis aneignen. Das ist die Hauptsache. Der Lehrer soll sich einer Partei anschließen, in der er für die soziale Reform und Gerechtigkeit wirken kann. Die Schule selbst soll parteipolitisch neutraler Boden sein und zwar aus schulpolitischen, pädagogischen und sittlichen Gründen. Aber in der Schule soll das soziale, altruistische Fühlen und Denken der Kinder geweckt und gepflegt und der antisoziale Egoismus zur Verkümmernng gebracht werden.

„Zur Psychologie und Erziehung der Aussage.“ Prof. Naumann. „Allg. D. Lehrerztg.“ 08, Nr. 47: Die Erziehung zu richtiger Aussage und Auffassung ist zu erreichen: 1. durch fortgesetzte Einwirkung auf die Gewissenhaftigkeit des Kindes; 2. durch einen Unterricht über die bloßen Stoffe der Beobachtung und Anschauung, bei welchem die einzelnen Stoffe gesondert für sich behandelt werden, also insbesondere die Farben, die Formen, die Größenverhältnisse der Dinge, die Lageverhältnisse u. dgl. m.; 3. dadurch, daß in dem Kinde das Verständnis für methodische Beobachtung nach bestimmten leitenden Gesichtspunkten (z. B. den obengenannten Kategorien) gewirkt wird.

„Tachistoskopische Versuche im Dienste der Psychologie des Lesens.“ M. Förfel. „Lehrerztg. f. Thür. u. Mitteld.“ 08, Nr. 51, 52: Das Tachistoskop ist ein Apparat, eigens erfunden, eine bis ins einzelste gehende, streng wissenschaftliche Zergliederung der Prozesse beim Lesen zu gewinnen. Die Versuche zeigen, daß sich alle Menschen mehr oder weniger deutlich einem von zwei Typen nähern, die man als objektiven und subjektiven bezeichnet. Der erstere vermag die ganze Aufmerksamkeit auf das Reizobjekt zu richten; dafür aber umfaßt sie auch nur einen relativ kleinen Teil auf einmal. Die letztere liest stets ganze Wörter, aber sie opfert dem Reizobjekt nur ein Minimum von Aufmerksamkeit, läßt diese aber dann frei schweifen und kommt darum vielfach zu bloßen Interpretationen. Die Kinder scheinen alle dem subjektiven Typus anzugehören, in Wirklichkeit aber kann der Anfänger im Lesen noch keinen individuellen Typus zur Darstellung bringen. Ihm fehlen die Apperzeptionshilfen und die Beobachtungsschärfe. Ein anderer Unterschied liegt in der Schnelligkeit. Durch das ständige Mitwirken des Klangbild- und des motorischen Zentrums wird beim Erwachsenen das Lesen verzögert. Der schnellste erwachsene Leser las nur das Dreifache von dem, was ein Kind, das eben lesen kann, in gleicher Zeit am gleichen Stoffe leistet. Bezüglich der Schriftformen zeigen die Versuche, daß Frakturschrift durchschnittlich allgemein höhere Bezezeiten beansprucht als Antiqua.

„Zum ersten Schuljahr.“ Th. Franke. „Deutsche Schulpraxis“ 08, Nr. 48. Das erste Schuljahr sollte „Spielschule“ sein. Sie hat noch einen kindergartenmäßigen Anstrich und soll daher auch von geprüften Kindergärtnerinnen geleitet werden. Viel Bewegungsspiele im Freien! Viele Ausgänge ins Freie. Draußen in der Natur, in den menschlichen Werkstätten treibt man erspriechlichen, dinglichen Anschauungsunterricht. Erzähl- und Märchenstündchen! Das Lernen im engeren Sinne fügt sich ganz naturgemäß ins Spiel ein. Spielreime, Verschen, die als muntere Reden des Kindes Spielarbeit begleiten und spielend gelernt werden können. Schreiben und Lesen wird gegen Ende des Jahres vorbereitet. Formen und Malen bildet die Hand und übt das Kind im Erkennen der Formen. Rechenstunden gibt es nicht, aber dafür wird um so fleißiger gezählt, was nur zählbar ist. Gesang und Religion nach Bedürfnis. Märchen, heilige Fabeln und die Weihnachtsgeschichten bieten genug Stoff für das Jahr.

„John Milton als Erzieher.“ L. Koll. „Allg. D. Lehrerztg.“ 08, Nr. 50. John Milton wird in der Geschichte der Pädagogik meist mit Stillschweigen übergegangen, obwohl er in vielfacher Beziehung ein Vorläufer John Lodes genannt werden darf. In seiner Schrift „Über Erziehung“ findet sich eine Fülle trefflicher Gedanken, die heute noch ihre Geltung haben, und die für die Zeit Miltons

selbst völlig Neues darstellten. Freilich sind diese Ideen nie ausgeführt worden, obwohl sie von Milton selbst für ausführbar gehalten wurden. Doch weisen verschiedene Fortschritte, die sich allmählich geltend machten, auf Miltonische Vorschläge hin, wie denn auch Vode es nicht verschmähte, in vielen Punkten den großen Puritaner sich zum Muster zu nehmen, der es wohl verdiente, unter den Pädagogen des 17. Jahrhunderts wenigstens genannt zu werden.

„Zur pädagogischen Entwicklung der letzten 25 Jahre.“ P. Conrad. „Schweiz. Lehrertg.“ 08, Nr. 47, 48. Sie wurde eingeleitet durch die Herbart-Zillerische Bewegung. Die Hauptsäulen dieses Baues bestehen nicht in der metaphysischen Psychologie und nicht in Einzelheiten der speziell Zillerischen Ausgestaltung des Unterrichtsbetriebes, sie liegen in der auf Erfahrung gegründeten Psychologie, sie liegen in der Festsetzung idealer Zwecke für Erziehung und Unterricht, in der Entbindung der Selbsttätigkeit der Schüler in höchstmöglichem Maße, in der Zurückdrängung des mechanischen Lernens, in der Erleichterung des verständigen Lernens durch eine vernünftige Verbindung der Unterrichtsfächer miteinander, ganz besonders durch die Beziehung alles Formalen auf eine vor- ausgehende gründliche sachliche Schulung, durch liebevolles Eingehen auf den Erfahrungskreis der Kinder, durch einen bis ins einzelne durchgeführten Anschauungsunterricht, durch den Nachweis innerer Zusammenhänge zwischen dem zu Lernenden, durch Ableitung des Allgemeinen aus dem Besonderen, endlich in der Vorbereitung fürs Leben durch vielseitige planmäßige Übung. — Dann lenkte die experimentelle Forschungsmethode die Blicke auf sich; auch in ihr dürfen wir eine wertvolle Errungenschaft begrüßen, ohne die anderen Erfahrungen gering zu schätzen. Zu einem besonderen Zweige entwickelte sich die Kinderforschung mit der die Kinderfürsorge im Zusammenhang steht. Dann folgte die stärkere Betonung der leiblichen, der ästhetischen und der sittlichen Bildung.

Ein Vorschlag für die Reisezeit. Seminarlehrer Lindemann in Mörs veröffentlichte im vergangenen Jahre in der „Deutschen Lehrertg.“ folgende beachtenswerte Anregungen: Mit manchem Kollegen besprach ich im Laufe der Jahre bereits den Gedanken, daß es sich ermöglichen lasse, während der Ferienzeit in Seminar- und Präparandenanstaltsorten billige Standquartiere für Touristen wie Sommerfrischler zu schaffen. Seit Jahren trug ich mich auch damit, in der „Deutschen Lehrerezeitung“ einmal darauf hinzuweisen. Da ich aber ständig erwartete, daß wohl von anderer Seite aus ähnliche Anregungen erfolgen würden, unterließ ich es. Nur dunkel entsinne ich mich, irgendwo und vor vielen Jahren einmal gelesen zu haben, der Staat möge doch die Internate für die Zeit der Ferien aufstun und beispielsweise die Benutzung der Schlafsäle freigeben. So wohlmeinend dieser Wunsch auch ist, so wird's mit seiner Verwirklichung doch noch gute Weile haben. Und ob je nach dieser Seite hin sich etwas erreichen läßt, bezweifeln gewiß nicht wenige. Ich denke darum nicht an Freigabe des Internats, sondern an Benutzung der externen Quartiere. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Lehrerbildner an mehreren Plätzen, weiß ich aus eigener Erfahrung, daß mancher Besitzer einer Seminaristen- oder Präparandenpension gern in der Zeit, in der seine Räume von den Pensionären verlassen sind, die Gelegenheit zu einer — wenn auch bescheidenen — Einnahme durch Vermietung an Sommergäste u. dergl. wahrnehmen würde. Selbst ungefragt, hat man mir gegenüber das geäußert und mich darin bestärkt, die diesbezüglichen Gedanken weiter zu erwägen. Auf jeden Fall, meine ich, würden die Quartiere, sei's mit, sei's ohne Verpflegung — billig zu haben sein. Soweit ich davon unterrichtet bin, zahlen Seminaristen und Präparanden täglich für volle Pension 1,50—2,00 Mk. (Wenigstens in Westdeutschland bestehen solche Verhältnisse.) Daraus läßt sich zur Genüge ermessen, daß etwa zu haben wären:

Zimmer mit 1 Bett und Morgentkaffee (1 Pers.)	für	1,00—1,25 Mk. pro Tag,
" " 2 Betten "	(2 ")	1,50—1,75 " " "
" " 3 " " "	(3 ")	1,75—2,25 " " "

„Wie wohlfeil gar kleine Familien davon kämen, will ich nur andeuten. Auch der Umstand, daß den Mietern das sogenannte Arbeitszimmer der Zöglinge als Aufenthaltsraum billig oder gar unentgeltlich mit überlassen würde,

sei nur kurz berührt. Gewiß — das weiß ich — sind die Wohnungsverhältnisse nicht bei allen Quartiergebern gut und nirgend allzu rosig. Aber — das weiß ich auch — es gibt reichlich Gelegenheit zu gutem Wohnen und aus den Lehrerkollegien der in Betracht kommenden Lehrerbildungsanstalten ist zweifelsohne der eine oder der andere Herr gern zu diesbezüglichen Vermittlungen bereit. Obwohl es mir vergönnt gewesen ist, einen ziemlich großen Teil unsers lieben und schönen Vaterlandes zu sehen, fühle ich mich doch außerstande, nun objektiv zu beurteilen, welche Orte sich gegebenenfalls als Standquartier besonders eignen würden. Ich beschränke mich in dieser Beziehung auf die mir gründlicher bekannten Plätze Rheinlands und Westfalens, sie im folgenden und erwähne zugleich, wie sie sich als Ausgangspunkt für verschiedene Ausflüge und damit zu verbindende Studien ansehen lassen:

Bergneustadt (Präp.-Inst.), Gummersbach (Sem.): Wanderungen durchs Aggertal, das obere Wuppergebiet, das Oberbergische, nach der Tropfsteinhöhle in Attendorf usw.

Herdecke (Sem. und Präp.): Besuch von Dortmund, Hagen, Hohenlyburg, Hohenlimburg, Wolmarstein usw.

Hilchenbach (Sem. und Präp.): Marsch durchs Siegerland, nach dem Kahlen Astenberge u. a.

Kettwig (Sem. und Präp.): Fahrten ins nahe Essener Industriegebiet und nach Düsseldorf, Marsch durchs untere Ruhrtal.

Laasphe (Präp.): Wanderungen durchs Wittgensteinsche, zur oberen Lahn und Sieg.

Lüdenscheid (Sem. und Präp.): Sauerland, Dechenhöhle usw.

Neuwied (Sem. und Präp.): Lahntal und dessen Umgebung.

3. Sprachdecke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Das Ende des „denaturierten“ Spiritus.

So wäre denn endlich dem „denaturierten“ Spiritus der Garaus gemacht — reichsgefeßlich und amtlich wenigstens. Das im Reichsschatzamt bearbeitete Branntweinsteuergesetz vom 15. Juli 1909 hat mit dem „Denaturieren“ gründlich aufgeräumt. Nur da, wo das neue deutsche Wort zum erstenmal erscheint, hat man dem alten Fremdling zur Erläuterung noch ein Plätzchen in der Klammer gelassen. Das ist im § 21: „Die Vergällung (Denaturierung) des Branntweins erfolgt unter amtlicher Überwachung.“ Damit ist aber sein Urteil gesprochen. Die weiteren Bestimmungen des umfangreichen Gesetzes kennen nur noch vergällten Branntwein aller Art, „vollständig vergällen“ und „unvollständig vergällen“, treffen weiterhin Vorschriften über die „Vergällungspflicht“ usw. usw. — In erfreulicher Übereinstimmung damit befindet sich eine unlängst ergangene Verfügung des preußischen Justizministeriums über die Bewertung eingezogener Weine, die künftig auch nicht mehr „denaturiert“ werden, vielmehr „sind Traubenmost, Weine, weinähnliche Getränke, Schaumwein und Kognak, die nicht in den Verkehr gebracht werden dürfen, zu vergällen . . . Die Vergällung erfolgt durch Zusatz von . . .“ So wäre denn dank dem guten Sprachgefühl deutscher Behörden alles „Denaturieren“ glücklich beseitigt. Aber freilich — so meint die Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereins — unser fremdwortfroher lieber deutscher Michel wird sich an das „Vergällen“ noch lange nicht gewöhnen, vielmehr wie stets in ähnlichen Fällen, in seiner alten „denaturierten“ Flüssigkeit behaglich weiter schwelgen.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Traub, G., **Gott und Welt**. 187 S. Berlin-Schöneberg 1908. Buchverlag der „Hilfe“. M. 2,—.

Das vorliegende Bändchen enthält erbauliche Betrachtungen dieses bekannten frei- und feinsinnigen und viel angefeindeten Theologen, wie sie in der „Hilfe“

erschienen sind. Es ist ein Seitenstück zu Naumanns „Gotteshilfe“. Wir wollen ein paar Stellen hierher setzen, denn das Buch spricht am eindringlichsten für sich selbst. „Wissen ist Menschenrecht und Menschenkraft. Wo einem Volk Wissen vorenthalten wird über die natürlichen Lebensbedingungen, da wird seine Zukunft untergraben. Drum ist es eine heilige Sache, für Freiheit zu sorgen in unseren Schulen. Macht die Fenster auf und die Türen hoch! Im Halbdunkel wächst nichts Gutes; wo volles, ungehindertes Licht hereindringt, da freuen sich die Menschen.“ (18) „Die Kirche hat es heute nicht mehr so leicht wie früher. Reiche geistige Mächte sind neben ihr und um sie herum groß geworden. Sie wird zum Wettbewerb herausgefordert, um ihren Geist mit den neuerwachten Geistern vor der Kirchentüre zu messen. Freuen sie sich dieses Rufs! Warum ziehen sich viele so bang und scheu zurück? Noch besitzt die Kirche, recht verstanden, ein gewaltiges Erbe großer Gedanken und starker Kräfte. Aber es stehen so viele Museumsdiener in den Räumen, die sorgsam achten, daß man nichts berühre und in eigne Hände nehme. Ich weiß nur eins, daß der Geist am wenigsten die Eifersucht verträgt. .“ (57) „Die Reformation scheidet nicht Evangelisch und Katholisch, sondern sie scheidet zwischen denen, die sich von äußerer Macht und sichtbarer Gewalt ihre innerliche Überzeugung bilden oder beugen lassen, und den andern, die in einsamem Ringen mit den Fragen der großen Geschichte und des eignen Lebens jeden Eingriff in ihr Gewissen als Verbrechen zu schätzen gelernt haben. In der Reformation handelt es sich um nichts weniger, als um ein Aufklarn des Lichts persönlicher Freiheit. Wo sie sich freiwillig bindet an Gesetz und Ordnung und in ihnen freundliche, achtbare Führer anerkennt, die ihr vielleicht manchen Umweg ersparen wollen, hat sie nichts an ihrer Kraft eingebüßt. Wo aber diese äußeren Gewalten nur zwingen und Seele und Geist vor ihrer eignen Entwicklung behüten wollen, da hat der Mensch seine Herrschaft mißbraucht, und die Freiheit wird nie ruhen, bis sie wieder erlöst ist.“ (119) Paßkönig.

Reiniger, Präparationen für den kirchengeschichtlichen Unterricht
in evangelischen Volks-, Bürger- und Mittelschulen. Halle a. S., Geseuius.
180 S.

Verfasser führt die Kirchengeschichte in Form von Lebensbildern und kirchengeschichtlichen Dokumenten vor. Besonders erwähnt sei, daß jeder Lektion — wenn irgend angängig — Quellenstücke zugrunde gelegt wurden. Wo diese wegen sprachlicher Schwierigkeiten nicht geboten werden konnten, vertretete Verfasser poetische Darstellungen. Die Behandlung geschieht nach den formalen Stufen. — Das Büchlein füllt eine fühlbare Lücke des Büchermarktes. Stoffauswahl und methodische Verarbeitung sind äußerst geschickt. Die beabsichtigten „Präparationen für Missionsgeschichte“ begrüßen wir mit Freuden!

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Arzt, Welche Mängel zeigt der gegenwärtige Religionsunterricht und auf welche Weise ist ihnen zu begegnen? Von der Diesterweg-Stiftung in Berlin gekrönte Preisschrift. Blehl & Raemmerer, Dresden-Blaßewitz. M. 1,20.

Der evangelische Religionsunterricht ist gebunden an eine veraltete Philosophie und Weltanschauung. Unter deren unglücklicher Verquickung mit der Religion leidet der Lehrer. Das Ziel des Religionsunterrichts ist schlechterdings so nicht erreichbar. Welches Ziel? Der Zögling soll einen Zustand in sich gewinnen, wie er in religiös-sittlichen Persönlichkeiten vorbildlich war. Grundprinzip für den Religionsunterricht ist deshalb ideeller Umgang der Schüler mit sittlich-religiösen Persönlichkeiten — insbesondere mit Christus. Dieser Jesus darf nicht als Wundermann hingestellt werden. Jesus ist ein nimmer müder Anreger zur Arbeit an uns selbst. Er ist ein immer wieder begeisternder Helfer und Stärker. Der Mensch wird erst dann ein tüchtiges Glied der Gesellschaft, wenn die Segensträfte Christi in ihn übergegangen sind, wenn aus ihm sittliche Taten strömen. Als Grundlinien für einen modernen Religionsunterricht werden aufgestellt: 1. Ein sittlicher Religionsunterricht darf in seine Erzählungen nichts hineinbringen und zugunsten seiner Personen nichts verschweigen. 2. Ein

deutscher Religionsunterricht hat sich immer den großen Abstand zwischen Palästina und Deutschland vor Augen zu halten und muß so fallen lassen, was im Lichte orientalischer Sittlichkeit als haltbar gelten kann. 3. An allen Erzählungen muß religionsgeschichtliche Kritik geübt werden können, damit ihnen die richtige Bewertung als Mythe, Legende, Sage oder Geschichte zuteil werden kann! 4. Die Beibehaltung der biblischen Lehrstoffe richtet sich nach der Antwort auf die Frage: Welchen Wert hat die Erzählung für die Persönlichkeitsbildung des Schülers?

Ein reformierter Religionsunterricht muß den Katechismusunterricht mit seinen Sprüchen und Liedern höchstens noch als Abstraktionsstoff behandeln, darf ihn aber nicht mehr zur Hauptsache des Unterrichts machen.

Diesen Ausführungen folgt ein Reformlehrplan, in dem Verfasser über Zeit d. R. und Stoffauswahl sich verbreitet.

Obwohl wir in manchem Punkte mit den Ausführungen des Verfassers durchaus nicht einverstanden sind — insbesondere mit seinen Ausführungen über das 3. Hauptstück und das Gebet — dennoch empfehlen wir die Broschüre aufs wärmste und nachdrücklichste zum Studium. Sie ist geboren aus inniger Liebe zum deutschen Volke, aus heiliger Ehrfurcht vor der Kindesseele, aus höchster Wertschätzung der Lehrerpersönlichkeit. — Auch für das III., IV. und V. Hauptstück wären — wie beim I. und II. Hauptstück — Zeitsätze recht wünschenswert! Druckfehler S. 31 — lies III. (nicht II.!) Hauptstück!

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Nießen-Wessel, **Gedichtserläuterungen**. Friedenhaus, Mettmann. 158 S. M. 1,80.

Über Gedichtsbehandlung gehen die Meinungen der Methodiker — besonders veranlaßt durch den „Schulkunst-Enthusiasmus“ — weit auseinander. Moderne Kunstästhetiker wollen das Gedicht durch sich selbst wirken lassen. Andere verteidigen eine bis ins einzelne gehende Besprechung. Die Verfasser vorliegenden Werks gehen die goldene, zielsichere Mittelstraße. Das Gedicht gleicht einer zarten, duftenden Blüte. Reichen wir sie auseinander, so gehen Anmut und Duft verloren. In der verschlossenen Hülle bleiben uns Pracht und Anmut verborgen. — Mit der Anlage der Lektionen sind wir im allgemeinen einverstanden. Die Zielangaben jedoch genügen in keinerlei Weise den Forderungen der Methodik. Wir vermissen die so wichtige plastische Ausgestaltung und das Aufheben der Wechselbeziehungen zwischen Kunstform und poetischem Inhalte. Geradezu störend wirkt das zopfige Fragegeklingel. Dem Wunsche der Verlagsbuchhandlung kommen wir gern nach, ausdrücklich hervorzuheben, daß die Auswahl der Gedichte für alle deutsche Volksschulen geeignet ist.

Beiträge zum ersten Anschauungsunterrichte. Von Karl Bartsch. Meyer, Hannover. Geh. M. 1,—. 63 S.

Eine neue Seite können wir der Broschüre trotz eifrigen Suchens nicht abgewinnen. Daß der Unterricht das Bild zu beleben, in seine Teile zu zerlegen und diese wieder in Verbindung miteinander zu bringen hat — darüber sind wir uns längst einig. In mustergültiger Weise finden wir übrigens die Behandlung eines Gruppenbildes bei Dr. Bargmann: „Anleitung zum Aufsatz bilden.“ Die „Vorbemerkung“ — keine schrifstellerische Tat! — beginnt mit dem Satze: „Das Anschauungsbild (Gruppenbild) stellt nicht eine Szene dar, die das Kind selbst schon erlebt hat.“ Dieser Satz dürfte wohl nicht in seinem ganzen Umfange Geltung haben! S. 13 findet sich der Satz: „Überhaupt ist das Spiel in der ersten Zeit sehr zu pflegen.“ Wirklich? In der ersten Zeit nur? Es kann nicht oft genug auf die Wichtigkeit und Bedeutung des Spiels hingewiesen werden! Wenn wir auch von der Notwendigkeit dieses Buches nicht überzeugt sind, so müssen wir doch zugestehen, daß es sich recht wohl im Unterrichte verwenden läßt. Manchem Elementarlehrer werden die Zeichnungen zu statten kommen!

Wörterbuch für Rechtschreibung. 2.—5. Schuljahr. Bearbeitet von Mitgliedern des Dresdner Lehrplan-Ausschusses für Deutsch. Dresden, Holze & Pahl. 12 Pf.

Das Wörterbuch bringt eine scharfe Abgrenzung der Pensen des Orthographiestoffes. Es verteilt die einzuprägenden Wortbilder auf 4 Schuljahre.

Anschluß bietet der Sachunterricht. Im 2. Schuljahre werden z. B. aufgeführt: Garten — Spiel — Wiese — Wald und Feld — Bauernhof — Schule — Wasser — Arbeit — Nahrung und Kleidung — Elternhaus. Im 5. Schuljahre: Geschichte (Die alten Deutschen — Kaiserzeit — Rittertum — Kloster — Städte) — Erdkunde (Deutschland — Erzeugnisse — Verkehr-Handel) — Naturgeschichte (Nutzpflanzen — Tiere auf Wiese-Feld). Die Verfasser sind auf rechtem Wege. Nur so wird dem Lehrer die Möglichkeit gegeben, das vom Vorgänger Geschaffene bei Übernahme der neuen Klasse weiter zu festigen und zielbewußt weiterzubauen.

Und das wird solide Arbeit! Noch zweckdienlicher wäre es, wenn sich jede Schule oder auch jeder Schulaufsichtsbezirk ein eigenes Wörterbuch schaffen würde, das Rücksicht zu nehmen hätte auf die betreffenden Lehrpläne. Doch sind in vorliegendem Hefte die Sachgebiete so gewählt, daß es sich recht wohl auch anderweit verwenden läßt.

Praktisches Sprachbuch für Volksschulen. Von D. Behling, D. Hilsinger, E. Sieburg, 1. Heft. 3.—4. Schuljahr. Beyer & Söhne, Langensalza. Kart. 35 Pf.

Das Büchlein hat den Namen in der Tat! Praktisch und klar in jeder Hinsicht! Es erschien zuerst 1891 und liegt bereits in 7. Auflage vor. Für die Auswahl des Stoffes war den Verfassern das praktische Bedürfnis, nicht systematische Vollständigkeit maßgebend. Das Anschauungs- und Übungsmaterial entspricht der Fassungskraft des Kindes. Verfasser lehnt sich an den Sachunterricht — allerdings in freierer Weise! — und an volkstümliche Sprichwörter an. Jeder Paragraph gliedert sich in Anschauungsbeispiel, Regel und Übungsaufgaben. Besonders Gewicht wird auf die Anwendung des Gelernten gelegt. Den Verlauf einer Sprachstunde denken sich die Verfasser wie folgt: I. Der Lehrer schreibt das Anschauungsbeispiel an die Wandtafel. II. Er entwickelt daran die Regel. III. Diese wird an den Übungsaufgaben im Sprachbuche eingeprägt und angewendet. Wir sind hiermit völlig einverstanden. — Die dem Buche beigegebenen Sprechübungen erhöhen seinen Wert.

Aus pädagogischen Gründen fordern wir durchweg deutsche Sachausdrücke; vergl. hierzu S. 48 „Konjugiere folgende Zeitwörter!“ — Eine Inhaltsübersicht könnte dem Büchlein nichts schaden!

Kankeleit, Lehrerheft zu den Orthographie-Grammatikblättern mit 175 Diktaten. 5. Aufl. 59 S. (Gebr. Reimer, Gumbinnen.) Das Lehrerheft bietet den Schlüssel zu des Verfassers „Orthographieblättern“ (15 Pf.) „Grammatikblättern“ (15 Pf.).

Als Ursachen der mangelhaften Erfolge des orthographischen Unterrichts werden unter anderen vom Verfasser angeführt, daß die Beteiligung des Auges bei der Erfassung der Wort-Physiognomie zu sehr vernachlässigt und der orthographische Unterricht in den ersten Schuljahren als Nebensache behandelt werde. Verfasser redet — und zwar in Rücksicht auf die Schwachen — der Wortbildtheorie das Wort. Diese Ansicht d. B. bedarf wohl einer Berichtigung. Gerade um der Schwachen willen gilt's: Für jedes Wort müssen alle hier in Frage kommenden Nervenzentren erregt und miteinander in Verbindung gesetzt werden. Ein weiteres Ausführen dieses Gedankens können wir uns wohl ersparen! Daß der orthographische Unterricht auf der Unterstufe oft als Nebensache behandelt wird, müssen wir leider zugeben. Er wird aber erst dann uns Früchte reifen lassen, wenn er auf phonetischer Grundlage ruht. Die („korrektionale“) Aufgabe des grammatischen Unterrichts ist vom Verfasser im allgemeinen richtig erkannt: in erster Linie hat er das Sprachgefühl der Kinder zu wecken und zu bilden durch fortgesetztes Üben der schwierigen Formen. Freilich, das von Albert Richter dem Grammatikunterrichte gesteckte Endziel erreicht ein in R. Sinne erteilter Unterricht nicht! — Die Diktate, die das Kind von einem Anschauungskreis in den andern werfen, finden unsern Beifall nicht. Sonst aber spricht aus „Grammatik“- und „Orthographieblättern“, besonders durch die weise Stoffbeschränkung, der erfahrene, umsichtige Schulmann. Druckfehler Lehrerheft S. 8 lies Religion!

J. Wulle, Die deutschen Kolonien. Von Hermann Schrödel, Halle a. S. 30 S. 35 Pf.

Der Inhalt dieses Büchleins ist ein Sonderabdruck aus Teil I der Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. Der Verfasser hat auf einem kleinen Raum geschickt alles das zusammengetragen, was unsere Schüler von den Kolonien wissen sollten. Im ersten Teil (A) spricht er über die Notwendigkeit der Kolonien. Vier Gründe sind es. 1. Die außerordentliche Bevölkerungszunahme 2. Der wirtschaftliche Aufschwung nach dem großen Kriege von 1870/71, 3. Unabhängigkeit vom Auslande in der Befriedigung unserer kolonialen Rohstoffbedürfnisse, endlich 4. Die Pflicht eines christlichen Großstaates, sich seiner Glaubenssendboten anzunehmen. Der 2. Teil (B) enthält die Betrachtung der deutschen Schutzgebiete und der Pachtung Kiautschou, C. Die Bedeutung unserer Schutzgebiete, D. Die Besitzungen der übrigen Kolonialmächte. Würste aber der Preis des Büchleins nicht etwas zu hoch sein? Mr.

R. Ehrhardt, Die Methode des modernen erdkundlichen Unterrichts.

Blehl & Kaemmerer, Dresden. 60 Pf.

Methodisch-geographische Fragen sind in der jüngsten Zeit vielfach erörtert worden. Die Erdkunde als Schulfach ist eben noch immer im Entstehen begriffen. Daß darum noch keine ausgeglichene Methodik der Erdkunde bestehen kann, liegt klar auf der Hand. E. spricht zuerst über die Aufgabe des geographischen Unterrichts. Sie besteht einerseits darin, „die natürlichen Verhältnisse darzulegen, anderseits die Wirkung derselben auf die Organismen zu zeigen“. Auch das erziehlische Moment hat sie zu berücksichtigen, indem sie die Gesinnung veredelt und auf den Willen einwirkt. Für die Stoffauswahl gibt der Verfasser folgende Gesichtspunkte: Sie muß auf die subjektive Kraft des Schülers achten und auf das praktische Leben Bedacht nehmen. Nicht Stofffülle, sondern zweckmäßige Stoffbeschränkung! Dann kommt der Verfasser auf die Behandlung der Heimat und der Fremde zu sprechen. „Die geographischen Gebilde der Heimat werden nicht nur aufgezählt, sondern der Lehrer muß sich bemühen, es dahin zu bringen, daß die Wechselbeziehungen soviel als möglich erkannt werden.“ Das ist sehr richtig! Denn gerade nach dieser Richtung hin wird, glaube ich, noch viel gefehlt. Die Fremde will E. nach den formalen Stufen behandelt wissen. Aus diesem kleinen, interessant geschriebenen Büchlein redet ein Meister zu uns. Es enthält eine Fülle beachtenswerter Gedanken. Möge es recht viele Leser finden! Mr.

J. Baade, Gesteinskunde und Erdgeschichte. Mit 52 Abbildungen.

3. Aufl. Schrödel, Halle a. S. 1908. Geb. M. 2,50.

Der Name Friedrich Baade hat in der pädagogischen Welt einen guten Klang. Heute liegt die 3. Aufl. seiner „Gesteinskunde und Erdgeschichte“ vor uns. Sie ist für Lehrerbildungsanstalten bestimmt, aber auch demjenigen, der sich auf die II. Lehrerprüfung oder Mittelschulprüfung vorbereitet, wird dieses Buch als Wiederholungsbuch noch gute Dienste leisten. Mr.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Unter Mitwirkung hervorragender Fachmänner herausgegeben von Prof. Dr. Fr. Umlauf. XXXII. Jahrgang 1909/1910. (A. Hartlebens Verlag in Wien, jährlich 12 Hefte zu 1 K 25 h = M. 1,15. Pränumeration inkl. Franko-Zusendung 15 K = M. 13,50) Heft 3.

Jedes neue Heft der „Deutschen Rundschau für Geographie und Statistik“ bringt eine solche Menge interessanter geographischer Originalaufsätze von hervorragenden Fachschriftstellern und aktueller Mitteilungen vom ganzen Erdumrund, daß sich ihr an Reichtum und Mannigfaltigkeit des Inhalts kaum eine andere geographische Zeitschrift zur Seite stellen kann. Nicht nur aber daß sie jeden Zweig der Erdkunde im weitesten Sinne pflegt, so ist sie auch mit zahlreichen vorzüglichen Illustrationen nach photographischen Aufnahmen ausgestattet. Dazu kommen regelmäßig Karten über neueste Forschungsreisen oder zur Erläuterung physikalischer und statistischer Verhältnisse als Beilagen, häufig auch noch überdies im Texte. Das 3. Heft des XXXII. Jahrgangs hat folgenden Inhalt: Zur Bildungsgeschichte des Bittauer Gebirges. Von Dr. B. Bruns in

Zittau. (Mit einer Karte und 4 Abb.) — Die Zukunft der innerasiatischen Landschaften und Verkehrswege. Von Dr. Rudolf Stübe in Leipzig. — Die geographische Verbreitung der Kopfsjagd. Von Max Funke in Leipzig. (Schluß.) — Wanderungen durch die Aubergrue. Von Gustav Jester in Frankfurt a. M. (Mit 3 Abb.) — El Dorado. Von Dagobert Winter in Köln. — Die Eisenbahnen im französischen Westafrika. Von Ernst Amann in München. — Astronomische und physikalische Geographie. Unvollkommenheiten im Gleichgewichtszustand der Erdkruste. — Politische Geographie und Statistik. Das Ende der Kaffee-Valorisation. Berühmte Geographen, Naturforscher und Reisende. Robert E. Peary. (Mit Porträt.) — Geographische Nekrologie. Todesfälle. — Kleine Mitteilungen aus allen Erdteilen. — Geographische und verwandte Vereine. — Vom Bücherfisch. — Eingegangene Bücher, Karten usw. — Kartenbeilage: Karte des Zittauer Gebirges bei Oybin. Von Dr. R. Bruhns in Zittau. Maßstab 1:25 000. Der reiche und gediegene Inhalt der „Deutschen Rundschau für Geographie und Statistik“ im Verein mit dem niedrigen Bezugspreise sichern dieser Zeitschrift eine weite Verbreitung.

Dr. Otto Weidemüller, **Landeskunde des Königreichs Sachsen.** Klintohardt, Leipzig.

Dr. W. behandelt unser Vaterland in Brüllscher Weise nach natürlichen Landschaftsgebieten. Bloße Aufzählung des Wissensstoffes ist tunlichst vermieden. Großer Wert ist auf inhaltliche Verknüpfung und denkende Durcharbeitung gelegt. Den Wert des Buches erhöhen Abbildungen, so: Geräte aus der Steinzeit, aus der Bronzezeit, Jagdschloß Moritzburg, Blick auf Dresden. Ferner ist die Ruhnerische Karte vom Königreich Sachsen der Landeskunde beigegeben. Sie zeichnet sich durch bemerkenswerte, wohlthuende Klarheit aus! Das Buch steht auf der Höhe der Zeit. Ein derartig betriebener Unterricht in der Landeskunde arbeitet dem erdkundlichen Unterricht in schönstem Maße vor. Die Broschüre sei besonders dem jungen, ins Lehramt eintretenden Kollegen warm empfohlen!

Günther, **Die Mechanik des Weltalls.** Eine volkstümliche Darstellung der Lebensarbeit Johannes Keplers. 156 S. M. 2,50. B. G. Teubner, Leipzig.

Der Verfasser zeigt in einem Abriss der Geschichte der Astronomie, wie nach und nach das Lehrgebäude dieser Wissenschaft erwuchs und geklärt wurde. Im besonderen wird auf die Bedeutung Keplers hingewiesen. Sein Auftreten, sein Bildungsgang und seine Werke bilden den Mittelpunkt der Arbeit. Das Werkchen gibt so eine wertvolle Erweiterung und Vertiefung der populären Himmelskunden z. B. eines Diefterweg oder eines Ale, ohne deren gründliches Durcharbeiten Günthers Schrift kaum verstanden werden kann. Die Wertschätzung deutscher Geistesarbeit wird aber dann durch diese Darstellung eine wesentliche Förderung erfahren.

Im Verlage von Beyer & Söhne in Langensalza erscheint seit Oktober 1909 eine neue Zeitschrift unter dem Titel **Deutsche Elternzeitschrift.** Sie ist nicht für Lehrer bestimmt, sie soll vielmehr die Pädagogik in das Volk tragen, sie soll aber auch im Publikum Verständnis für die schwere Arbeit des Lehrers wecken, damit diese endlich nicht nur von seiten der Eltern die nötige Förderung, sondern vor allem auch die verdiente Anerkennung finde. Über den Inhalt der ersten Hefte gibt unsere Übersicht pädagogischer Aufsätze Aufschluß. Der Jahrgang zu 12 Heften kostet M. 4.—.

„**Mikrokosmos**“, Zeitschrift für die praktische Betätigung aller Naturfreunde. In Verbindung mit hervorragenden Fachgelehrten herausgegeben von Dr. Adolf Reiz. Jährlich erscheinen 12 Hefte und 3 bis 4 Buchbeigaben. Abonnementspreis jährlich M. 4.—.

Die mit dem Kosmos (Gesellschaft der Naturfreunde) innig zusammenhängende Zeitschrift „Mikrokosmos“ hat eine bedeutende Umwandlung erfahren: sie hat sich zu einem Organ umgestaltet, das sich mit Eifer der praktischen Betätigung aller Naturfreunde widmet. Hervorragende Fachmänner haben sich in den Dienst des Unternehmens gestellt. Wer praktisch beobachtend tätig sein will — auf welchem der vielen naturwissenschaftlichen Gebiete dies auch sein

mag —, findet im „Mikrokosmos“ reiche Anleitung, Belehrung und Anregung. Außer den regelmässigen Veröffentlichungen stellt der „Mikrokosmos“ seinen Lesern eine Reihe Vergünstigungen zur Verfügung, von denen die Auskunftsstelle für wissenschaftlichen Rat und für Bestimmungen von allerlei Natur-objekten, die jährlich regelmässig stattfindenden Unterrichtskurse, die Wanderbücherei usw. hervorgehoben sein mögen. — Im laufenden Jahre erhalten die Teilnehmer am „Mikrokosmos“ u. a. folgende Gratisbeigaben: „Erste Anleitung zum Mikroskopieren“ von Prof. Dr. Stolz; „Die Süßwasserdiatomeen Deutschlands. Ein Hilfsbuch für Anfänger zum Bestimmen unserer wichtigsten einheimischen Kieselalgen nebst einer Anleitung zum Sammeln und Präparieren“ (mit 10 Tafeln). — Für alle Naturfreunde ebnet der „Mikrokosmos“ in vortrefflicher Weise die Wege, immer tiefer in das Leben und Wesen der Natur einzudringen. — Probehefte liefert jede Buchhandlung oder der Verlag des „Mikrokosmos“, Stuttgart, Pfizerstraße 5.

Niemann und Wurthe, **Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht.** II. Teil der Mittelstufe. Zülfeldt, Osterwied. Geb. M. 5,—.

Man merkt bald, dieses Buch will uns die Vehrkunst weisen und uns vor dem handwerksmässigen Unterrichten bewahren, es will uns zeigen, wie man anregend wirken kann. Vorliegender Teil II der Mittelstufe unterscheidet sich von dem früher besprochenen Teil I besonders in der kausalen Verknüpfung der Tatsachen und in der Gewinnung allgemein gehaltener biologischer Sätze. Wir sind in dieser Zeit überschüttet worden mit naturgeschichtlichen Werken, die hochklingende Namen auf ihren Titelblättern führen. Wir müssen gestehen, nur wenige haben Fingez und Schmeißs Ideen in die Praxis umsetzen können, und zu ihnen gehört vorliegendes Werk. — Es gilt, die Biologie durch häufige Beobachtungen in der Natur und durch physiologische Versuche zu veranschaulichen. Das ist der Kernpunkt der Reformbestrebungen. Daran kann auch der naturgeschichtliche Unterricht seine formale Aufgabe erfüllen, die Schüler zum Denken erziehen. — Die Lehre von der Mimikry haben Verfasser mit viel Vorsicht herangezogen, jedenfalls ein sehr strittiges Gebiet. — Morphologie und Systematik ist die ihnen gebührende Stellung eingeräumt worden. — Die Schemabilder sollen als Entwürfe für das Zeichnen der Schüler dienen, die in der gemeinsamen Arbeit mit den Kindern an der Wandtafel entstehen. — Die vorgeschlagenen Aufsatze sind keine Wiederholungen oder Zusammenfassungen, sondern es sind behandelte Vorgänge und Erscheinungen von neuen Gesichtspunkten aus, gleichsam Erlebnisse des Kindeslebens. — Es fehlt auch nicht an der heimatlichen Sage und Volksdichtung, durch die die Liebe zur Heimat gepflegt wird. — Nach dem Gesagten wollen vorliegende Präparationen nicht den Stoff geben, sondern den Weg vorzeichnen. Sie verlangen kein Kopieren, vielmehr befürworten sie die freie Entfaltung jeder Lehrerpersönlichkeit. S. M.

Die Mainzer Volks- und Jugendbücher (Verlag Jos. Scholz, Mainz) haben sich jetzt um zwei neue Bände vermehrt, denen ein dritter Band bald folgen soll. Beide Bände werden den Charakter der Sammlung vertiefen und stärken. Charlotte Niese hat uns unter dem Titel „**Was Michel Schneider als Junge erlebte**“ eine Geschichte aus der großen französischen Revolution erzählt, Joseph Vauff berichtet von dem „**Tucher von Köln**“ (beide in Leinenband M. 3,—), dem willensstarken Handelsheirn, der das Regiment der Geschlechter, die schwere Blutschuld auf sich geladen, stürzt und dann selbst in diesem Kampf zugrunde geht. Beide Geschichten haben das Moment starker Spannung, das einem Volks- und Jugendbuch nicht fehlen sollte, wenn es nicht einmal andere Eigenschaften aufweist, die es ersetzen könnten, was in ganz seltenen Fällen möglich sein dürfte; daß die Bücher, was eben so notwendig ist, künstlerischen Wert besitzen, dafür bürgen die Namen der Verfasser. Es ist aber noch ein drittes, das diese Bücher auszeichnet, und das muß jedem Freunde unseres Volkes ebenso willkommen sein: die Handlung ruht auf einer sittlichen Grundlage. Das ist nicht so zu verstehen, daß in ihnen irgendeine Tendenz sich aufdrängte, die eben um ihres Ausdrängens willen vom Leser innerlich abgelehnt würde. Es war sicher einst verdienstlich von den Hamburger

Lehrern, daß sie gegen die Tendenzliteratur kräftig zu Felde zogen. Die frühere frommsanstößige Jugendliteratur war wirklich nicht geeignet, die fast unser ganzes Leben durchziehende Heuchelei und Unehrlichkeit zu bekämpfen. Gerade und starke Menschen erzieht man nur durch gerade und starke Mittel. Nun aber, wie das bei der menschlichen Schwäche ganz natürlich ist, sind diese Herren in ihrer Kampfstellung einseitig geworden, ein Fanatismus, wie er sich in solchen Kämpfen einzustellen pflegt, stellte sich auch bei ihnen ein, eine Ablehnung all dessen, was nicht unter ihrer Aufsicht abgestempelt wurde, und so wurde der Kampf schließlich nicht weniger schädlich als nützlich, wie das bei allen Propheten so geht. Die leichte Produktion auf dem Jugendchristenmarkt konnten sie nicht eindämmen, und manch einen mögen sie mit ihrer Rührigkeit zugunsten ihrer Theoreme beirrt haben. Unsere Zeit ist nicht sanfter, gefahrloser geworden. Wie in früheren Zeiten, so brauchen wir auch heute ein kraftvolles, zielbewußtes, willensstarkes Volk. Alles, was zur Erziehung eines solchen Volkes mit Hand anlegt, wird begrüßt werden müssen. Diese Erziehung kann aber nicht durch die Kunst allein geschehen. Gewiß, ein Werk, das sich in der Form eines Kunstwerkes gibt, muß auch ein solches sein. Sonst ist es eine Lüge, ein Abirren vom Wege, und hilft nur zu beirren und zu täuschen. Darum müssen wir um der Wahrhaftigkeit und Lauterkeit willen, die auch dazu gehört, um ein Volk im Lebenskampfe zu stärken, fordern, daß tiefe, echte, wahre Kunst dem Volke geboten wird, daß man alle Schluderware ihm fernhält. Aber es soll auch von großen, starken Menschen hören, die sich einem guten und ernststen Ziele voll hingeben, ohne zu fragen, was nicht es, was bringt es ein, die sich selbst zu opfern vermögen, wenn es das Wohl der Gesamtheit will. Das wird erheben und stärken. Wir wollen nicht beschönigen und vertuschen. Der Mensch ist nicht lauter Wahrheit und Glanz. Dunkle Triebe führen ihn in Irrungen hinein, und den Dichter lodt es nun einmal, in die Tiefen dieser Irrungen hineinzu steigen, den Menschen zu ergründen. Drum lehrt die Dichtung ja, den Menschen zu verstehen, und die große, allumfassende Liebe soll und kann aus diesem Verstehen emporsteigen. Kunst wird immer etwas im Menschen wirken, darum ist es nicht gleichgültig, was wir dem Kinde und dem Volke überhaupt an Kunst geben. Die Herzen froh und weit und stark zu machen, das ist ihre Aufgabe. Messen wir daran das Buch von Charlotte Niese, so mag es manchmal scheinen, als ob sich dieser Grundton hier und da im Buch verlieren möchte. Aber immer wieder wird er voll erklingen, wenn er eben verklungen schien. Es ist ja ein Buch, das die hohe Eigenschaft besitzt, den Leser alles, was er an Erwägungen und Meinungen in sich trägt, vergessen zu lassen, das ihn ganz eintauchen läßt in die Flut seiner Schönheit. Dem Buche Lauffs ist es eigen, was auch das Buch von Charlotte Niese auszeichnet, es läßt uns einen Blick in die Zustände und die Werte einer vergangenen Zeit tun. Es gibt reiche kulturgeschichtliche Belehrung, ohne daß es doch darauf angelegt wäre, diese Belehrung zu geben. All diese Eigenschaften, von denen wir hier sprachen, sind es, die jeden Leser, den Erwachsenen wie das Kind, reizen, diese Bücher zu lesen. Darum stellen wir sie gern in den Dienst der Jugend und Volkserhebung.

In dem Verlage von Beyer & Söhne in Langensalza sind wieder eine Reihe interessanter Abhandlungen erschienen, deren Titel wir in dieser Nummer unter dem Verzeichnis der neu erschienenen Bücher bringen, und auf die wir hiermit besonders hinweisen.

Schmidt, Die Projektion photographischer Aufnahmen. II. Aufl. Mit 174 Figuren im Texte. Gustav Schmidt, Berlin, 1908. VIII, 220 S. Geh. M. 4,—.

Das Buch ist aus der Praxis heraus für die Praxis geschrieben. Ohne sich auf irgendwelche theoretische Erörterungen einzulassen, gibt der Verfasser eine genaue Darstellung der Handhabung des Projektionsapparates und seiner Nebenapparate unter besonderer Hervorhebung „der kleinen technischen Tricks und Handgriffe“, daß es selbst einem, der noch nie einen Projektionsapparat bedient hat, nicht schwer fallen dürfte, bei genauer Beachtung aller für die verschiedenen Kameras, Lichtquellen, Schirme usw. gegebenen Vorschriften nach einiger Vorbereitung ohne fremde Hilfe einen Apparat erfolgreich zu handhaben.

Für jeden Anfänger in der Projektionskunst ist das Buch schlechterdings unentbehrlich, aber auch dem Veteranen wird es noch manchen guten Wink geben, ihm über manchen Mißerfolg die Augen öffnen. Polster.

Weichers Kunstbücher sind geschmackvoll ausgestattete Hefte in Taschenformat, von denen jedes 60 gute und von kundiger Hand ausgewählte unsfarbige Reproduktionen nach einem Meister enthält. Der Kunstfreund wie der Studierende finden hier das Beste und für das Schaffen des betreffenden Meisters am meisten Charakteristische beisammen. — Der Freund englischer Geschichte wird beim Studium der Kultur Englands im 18. Jahrhundert nur ungern eine Auswahl der besten Werke des hervorragenden Bildnis- und Landschaftsmalers Gainsborough entbehren: Bändchen Nr. 28 der Weicherschen Kunstbücher bietet ihm eine solche. Die selbständige und tief im Nationalen wurzelnde Kunst des Malers zeigt uns besonders das vornehme England jener Zeit und zwar im besten Lichte: viel wirkliche Vornehmheit. Dagegen lassen uns die geistvollen Porträts des gleichzeitigen spanischen Malers Goya — Bändchen 26 — Vertreter einer herrschenden Schicht mit wenig gewinnenden Zügen sehen. Band 31 gibt uns in 60 Reproduktionen nach dem Franzosen Greuze einen sehr wertvollen Beitrag zur Geschichte der Aufklärung in Frankreich (19. Jahrhundert): Auf der einen Seite moralisierend in der Darstellung von Familienszenen, auf der anderen eine an das Schlüpfrige grenzende Sinnlichkeit in der Behandlung des Porträts und des Genrebildes. Band 30 bringt 60 Reproduktionen nach Ruini, einem der norditalienischen Meister der Renaissance, darunter viele von unbeschreiblicher Innigkeit, Zartheit, Reinheit und Süße, Heiterkeit und Grazie des Ausdrucks. Bis jetzt sind etwa 30 Hefte erschienen; das Heft kostet nur 80 Pf. Wir wünschen Weichers Kunstbüchern weiteste Verbreitung. Bangert.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Thoma, **Der Sternensohn**. 259 S. Bethel, Bielefeld. M. 4,—.
 — Ehlers, **An indischen Fürstenhöfen**. I. Bd. 169 S. Paetel, Berlin. II. Bd. 155 S. a Bd. M. 1,75. — Schulte, **Jan Schauf und seine Leute**. 352 S. Bethel, Bielefeld. M. 4,—. — Otto, **Die Sage vom Doktor Heinrich Faust**. 300 S. Scheffer, Leipzig. M. 3,—. — Reinke, **Grundzüge der Biologie**. 178 S. Lahner, Heilbronn. M. 2,—. — Stumvoll, **Es ist die letzte, höchste Not**. 92 S. Creuz, Magdeburg. M. 1,50.
 — Ernst, **Vom grüngoldnen Baum**. 190 S. Staackmann, Leipzig. M. 2,50. — Kozde, **Deutsches Jugendbuch**. 185 S. Scholz, Mainz. M. 3,—. — Schimmelpfennig, **Beiträge zur Geschichte des Kriminalromans**. 16 S. Höffner, Dresden. 30 Pf. — Oppermann, **Haushaltungs- und Kochbuch**. 90 S. Klinkhardt, Leipzig. M. 1,—. — **Pädagogisches Jahrbuch 1909**. 256 S. Pichler, Wien. M. 3,—. — **Jahrbuch 1909 der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich**. 262 S. Walter. — **Schreibers Ausschnide-Arbeiten für Glanzpapier**. Schreiber, Eßlingen. M. 1,—. — Ruit, **Die evangelischen Volksschulen**. 94 S. Littmann, Oldenburg. 50 Pf. — Wilhelm, **Die Anfänge der Luftfahrt**. 204 S. Breer, Hamm. M. 3,—. — Lüneburg, **Methodik des hauswirtschaftlichen Unterrichts**. 55 S. Teubner, Leipzig. — **Weichers Kunstbücher** (Ruini, Greuze, Goya, Dürer, Gainsborough). — Ulrich, **Wegweiser für den postalischen und geschäftlichen Verkehr**. Kreuschmer, Buzlau. 35 Pf. — Weigl, **Die interkonfessionellen Männervereine zur Bekämpfung der öffentlichen Unsitlichkeit**. 32 S. Breer, Hamm. 50 Pf. — Eckardt, **Welche Beamtenlaufbahn kann ein Volksschüler ergreifen?** 32 S. Weber, Baden-Baden. 40 Pf. — Simon, **Der Monatsmus**. 44 S. Greiner, Stuttgart. 50 Pf. — Eckener, **Luftschiff und Luftverkehr**. 38 S. Greiner, Stuttgart. 50 Pf. — Josephson, **Die Antialkohol-Bewegung in Deutschland**. 35 S. Greiner, Stuttgart. 50 Pf. — Eichhoff, **Rechtschreiblehre**. 44 S. Beyer, Langensalza. 40 Pf. — Behling, **Praktisches Sprachbuch für Volksschulen**. 56 S. Beyer, Langen-

salza. 35 Pf. — Ziemann, **Geschichte für die Mittelstufe.** 28 S. Meyer, Hannover. 20 Pf. — Heinemann, **Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht.** 44 S. Appelhaus, Braunschweig. 30 Pf. — Heinemann, **Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht.** 147 S. Appelhaus, Braunschweig. 70 Pf. — Löwe, **Präparationen für den Deutschunterricht.** 412 S. Zidfeldt, Leipzig. M. 4,60. — Stedel, **Der Schreibunterricht.** 60 S. Zidfeldt, Osterwedd./Harz. M. 1,20. — Petersen, **Kinder aus Nordschleswig.** 64 S. Wunderlich, Leipzig. 80 Pf. — Heß, **Der deutsche Unterricht.** 66 S. Diesterweg, Frankfurt a/M. 60 Pf. — Schubert, **Der sprachtechnische Unterricht und seine Beziehungen zum Schreiblesen und zum Rechtschreiben.** 118 S. Oldenbourg, München. M. 2,—. — Sprengel, **Die Notlage des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen.** 35 S. Salle, Berlin. — 250 **Aufsätze und Aufsatzthemen aus dem Leben und der Schule.** Stahl, Arnberg. M. 3,60. — Sanders, **Handwörterbuch der deutschen Sprache.** 112 S. Wigand, Leipzig. M. 1,—. — Meyers, **Übungsbuch für schriftliche Arbeiten in Fortbildungsschulen.** Meyer, Hannover. 50 Pf. — **Die Grimmschen Märchen.** 330 S. Turm-Verlag, Leipzig. M. 6,—. — Pöggold, **Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte.** 244 S. Kesselring, Leipzig. M. 3,—. — Geher, **Sagen und historische Erzählungen.** 322 S. Kesselring, Leipzig. M. 3,50. — Henje, **Deutsche Aufsätze.** Teubner, Leipzig. I 134 S. M. 2,20. II 103 S. M. 1,60. — Friß, **Lesebuch für Soldaten.** 111 S. Scheffer, Leipzig. M. 1,—. — Pöggold, **Mundartliche Aufsatzthemen.** 32 S. Pöschke, Glauchau. 70 Pf. — Hepner, **Sonnenscheinens erste Reise.** Scholz, Mainz. M. 2,—. — Reinick, **Wie ist doch die Erde so schön!** Scholz, Mainz. M. 1,—. — Reinick, **Die Herzen auf.** Scholz, Mainz. — Dhwald, **Tierbilder.** Scholz, Mainz. M. 2,—. — Kokke, **Lustige Märchen.** 20 S. Scholz, Mainz. M. 3,—. — Tanner, **Von Königskindern.** 75 S. Schriftenvertriebsanstalt, Berlin. M. 1,50. — Schmidhammer, **Eio popeio.** Scholz, Mainz. M. 3,—. — Maetschke, **Anweisung über Einrichtung und Gebrauch von Selbststiftkierern.** 27 S. Eulig, Vissa i. P. — Wilnecke, **Ebene Trigonometrie.** 72 S. Dehmitze, Berlin. M. 1,—. — Sonne, **Praktischer Lehrgang der Arithmetik.** 232 S. Salle, Berlin. M. 2,40. — Plath, **Lehrbuch der Mathematik.** 272 S. Teubner, Leipzig. M. 4,—. — Wilt, **Das Rechnen der Volksschule.** 1. Lehrheft. 79 S. Bleyl, Dresden. M. 1,50. — Wilt, **Das Rechnen der Volksschule.** 1. Schülerheft. 40 S. Bleyl, Dresden. 30 Pf. — Fermum, **Handbuch der gewerblichen Kalkulation.** 127 S. Stöck, Leipzig. M. 1,30. — Hudes, **Rechenbuch für Bauhandwerkerklassen.** 79 S. Auffarth, Frankfurt a/M. 80 Pf. — Magnus, **Die Praxis des 1. Rechenunterrichts.** 188 S. Meyer, Hannover. M. 2,40. — Heyser, **Veranschaulichung im Rechnen.** 84 S. Stegismund, Leipzig. M. 1,50. — Berndt, **Methodik des Unterrichts in der evangelischen Religion.** 159 S. Teubner, Leipzig. M. 2,—. — Maurenbrecher, **Von Nazareth nach Golgatha.** 274 S. „Hilfe“ Berlin-Schöneberg. M. 4,—. — Meinhold, **Sabbat und Sonntag.** 117 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Böhmer, **Das Neue Testament.** Lieferung 5—6. Riemann, Stuttgart. 75 Pf. — Falk, **Evangelisches Religionsbuch.** 105 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Thiele, **Die Augsburgerische Konfession.** 162 S. Waisenhaus, Halle. M. 2,—. — Rothstein, **Lesebuch zum Unterricht im Alten Testament.** 114 S. Waisenhaus, Halle. M. 1,20. — Kleffner, **Theologie und Glaube.** 88 S. Schöningh, Paderborn. — Thrandorf, **Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte.** 96 S. Bleyl, Dresden. M. 1,60.

Aus dem Verlag von Neher & Söhne in Langensalza. a) Pädagogisches Magazin: Kirst, **Präparationen zu zwanzig Herschen Fabeln.** 7. Aufl. M. 1,—. — Stech, **Das braunschweigische Schuldirektorium.** M. 1,50. — Mittenzwey, **Frauenfrage und Schule mit besonderer Berücksichtigung der Gemeinschaftserziehung** — Koedukation — beider Geschlechter. M. 1,40. — Groth, **Stoff für den ersten**

Unterricht in der Tierkunde. 25 Pf. — Flügel, Die Idee des Rechts und der Gerechtigkeit bei Homer und Hesiod. (U. d. Pr.) — Lobzien, Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer. (U. d. Pr.) — Krambeer, Das Fragen der Schüler als Forderung einer Pädagogik der Tat. 50 Pf. — Osterheld, Bernhard Heinrich Blasche. Sein Leben und seine Lehre. M. 2,.—. — Rein, Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten. 20 Pf. — Bornemann, Vom Einmaleins. 25 Pf. — Weller, Zur Methodik des geographischen Unterrichts in der Volksschule. (U. d. Pr.) — Richter, Justus Mörsers Anschauungen über Volks- und Jugenderziehung im Zusammenhang mit seiner Zeit. (U. d. Pr.) — Wittenzwey, Reformversuche auf dem Gebiete der Schulorganisation. (U. d. Pr.) — Grundmann, Die Bedeutung der Phantasietätigkeit im Geographieunterricht. (U. d. Pr.) — Richter, Die geistige Bewegung der Gegenwart an dem Begriff der Persönlichkeit dargelegt und kritisch beleuchtet. I. (U. d. Pr.) — von Sallwürk, Friedrich Mann. 20 Pf. — Rein, Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts. IV. (U. d. Pr.) — b) Musitalisches Magazin. Herausgegeben von Prof. C. Rabich. Friedrichs, Der erste Musikunterricht in Form von Kinderchören. 90 Pf. — Tottmann, Mozarts Zauberflöte. 30 Pf. — Dubigsh, Religionsbekenntnisse unserer Tonmeister. 35 Pf. — Krehl, Kompositionsunterricht und moderne Musik. 30 Pf. — Nagel, Studien zur Geschichte der Meistersinger. M. 3,.—. — c) Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Herausgegeben von Trüper. Agahd, Kind und Gesellschaft. 38 S. 60 Pf. — Schreiber, Der Kinderglaube. 70 S. M. 1,25. — Feuchtwanger, Warum kommen viele Kinder in der Schule nicht vorwärts? 20 S. 40 Pf. — Welander, Über den Einfluß der venerischen Krankheiten auf die Ehe sowie über ihre Übertragung auf kleine Kinder. 43 S. 75 Pf. — Dort, Über den Einfluß des Alkoholgenusses der Eltern und Ahnen auf die Kinder. 20 S. 40 Pf. — Buchner, Die Entwicklungen der Gemütsbewegungen im ersten Lebensjahre. Mit 4 Tafeln. 20 S. 50 Pf. — Goodstein, Frühreife Kinder. 43 S. 75 Pf. — Leubuscher und Adam, Der Arzt in der Hilfsschule. 26 S. 50 Pf. — Rein, Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts. IV. 75 Pf. — Gigewski, Die bildende Kunst im Deutschunterricht unserer höheren Schulen. 80 Pf. — Spanier, Fichtes Einfluß auf das Erziehungswesen im 19. Jahrhundert. 40 Pf. — Grarchopolus, Das athenische und das spartanische Erziehungswesen im 5. und 4. Jahrhundert v. Chr. M. 2,.—. — Richter, Prof. Dr. R. Lehmanns Ansicht über den Neu-Hebräianismus. 40 Pf. — Bekold, Zur Reform der Methodik des Physikunterrichts. 65 Pf. — Schoen, Das Wesen der Sittlichkeit und die Entwicklung des sittlichen Ideals bei den verschiedenen Völkern nach M. Maugion. M. 1,60. — Sachse, Zur Reform des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule. 60 Pf. — Arens, Wie fördert die Schule die Sprachfähigkeit der Kinder. 40 Pf. — Meinhold, Die Propheten in Israel von Moses bis auf Jesus. M. 1,60. — Bechler, Heimatkundliche Ausflüge in die Umgebung von Weimar und deren unterrichtliche Behandlung. 75 Pf. — Blocher, Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. 20 Pf. — Lombard, Zweisprachige Schulen im Reichslande. 50 Pf. — Rohlfase, Die methodische Gestaltung des grammatischen Unterrichts mit Rücksicht auf seine psychologischen und logischen Grundlagen. 90 Pf. — Bauer, Schleiermachers Konfirmandenunterricht. 50 Pf. — Köhler, Der naturwissenschaftliche Unterricht bei den Philanthropen. 60 Pf. — Kühn, Ein Beitrag zur Behandlung lyrischer Gedichte in der Schule. 50 Pf. — Richter, Über die Notwendigkeit eines gesetzlichen Schulzwanges für Taubstumme in Preußen. 60 Pf. — Petersen, Schule und Alkoholfrage. 20 Pf.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Schweizerische Lehrerzeitung. Die Strafe als Erziehungsmittel. 32.
— Weltsprache und Wissenschaft. 33. — Grundzüge und Leitgedanken bei Er-
stellung neuer Schulbücher. 39. — Dorfschule und Lehrer. 44. — Altkolozehntel
und Schule. 48. — Psychologische Versuche. 48. — Vergehen — Strafe —
Erziehung. 49. — Weihnacht und das Kind. 51.

Schweizerische Blätter für Schulgesundheitspflege. Die Arbeit
als Unterrichtsprinzip. 2 ff.

Monatsblätter für Schulturnen. Adolf Spieß. 2.

Die Schulpflege. Acht- oder siebenklassige Gemeindeschule in Berlin. 48.

Schulblatt für Braunschweig und Anhalt. Neue Bahnen im erd-
kundlichen Unterrichte. Schneider. 1 ff. — Welche Staaten öffnen bereits Volks-
schullehrern die Universität? 4. — Experimente im Chemieunterricht. Peters.
6. — Der gegenwärtige Stand des Geschichtsunterrichts. Knopf. 15. — Meine
Jugendlektüre. 17. — Lehrplan für ländliche Fortbildungsschulen im Regierungs-
bezirk Hildesheim. 17. — Jugendfürsorge. Grünhorn. 22 ff.

Neue Bahnen. Neues Leben. Scheibhuber. 3. — Gute Leistungen.

— Kulturarbeit. — Kulturpädagogik. — Wahnelt. 3. — Handarbeiten aus dem
Philanthropin. Pabst. 3. — Neue Literatur für gewerbliche Schulen. Trescher.
3. — Beten und Schul„gebet“. 4. — Das Spiel. Gurlitt. 4. — Über den
Tätigkeitstrieb der vorschulpflichtigen Jugend. Schenkendorff. 4. — Spielbeo-
bachtungen. Krösch. 4. — Deutschunterricht und deutsche Literatur. Pönnig.
4. — Staatsbürgerlicher Unterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. Jaspert.
4. Wirklichkeit und volkstümliche Meinung in der Pädagogik. Karstädt. 5. —
Über Geologie als Unterrichtsfach. Rothe. 5. — Sexuelle Jugendlehre oder
nicht? Wilfer. 5. — Bücher für den Religionsunterricht. Erfurth. 5. —
Über Anschauungsunterricht in Verbindung mit Zeichnen und Modellieren in
den ersten 2 Schuljahren. Muth. 6. — Grundlagen und Vorschläge zur Schul-
organisation. Elsen. 6. — Konsequenzen des Determinismus für die Schul-
praxis. Kaufmann. 6. — Literaturübersicht in Physik, Chemie und Technik.
Trensch. 6.

Kenien. Otto Julius Bierbaum. Kunad. 3. — Selma Lagerlöf und
Fiona Madeod (William Sharp) Adam. 3. — Adolf Schmittthener. Butschky.
8. — Max Nordau, Der Kritiker. Hecht. 8. — Hölderlins Hyperion. Schütte.
8. — Robert Hamerling. Reizer. 8. — Detlev von Lilienskrone. Babilotte.
9. — Rainer Maria Rilke. Bronikowski. 9. — Richard Schaukal. Elster.
9. — Kultur und Zivilisation. Mallindrodt. 10. — Von Persönlichkeit und
ihrer Erziehung. Haar. 10. — Über Schiller. Lienhard. 11. — Zur Poesie.
Schafheitlin. 11. — Münchhausen. Süß. 12. — Friedrich Hebbel als Mensch.
Henning. 12. —

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das
Porto hierfür beigelegt ist.)

Projektionszeichnen. Gründliche Anleitung hierzu in Eggers, Lehrbuch
des Projektionszeichnens. 80 Pf. — Eggers, Lehrbuch des Projektionszeichnens.
80 Pf. — Gut, das Linearzeichnen in der Volksschule nach den preuß. Lehr-
plänen von 1902. M. 1,—.

Züllchow. Ich habe versucht, einen Referenten zu gewinnen; doch ist
es noch ungewiß, ob es gelingt.

M. in S. Bitte, mir Ihre Sache zu senden.

Ferienkurse in Greifswald vom 4. bis 23. Juli.



Kann man zur Sittlichkeit erziehen?

Von Seminar-Oberlehrer Chr. Trändner, Schleswig.

I.

Es ist eine außerordentlich schwierige, eigentlich wissenschaftlich unlösbare Frage, der wir nähertreten. Wer versucht hat, sich selber eine Antwort zu finden, wird von einem ersten unwillkürlichen Ja allmählich in Zweifel geraten und endlich vielleicht bei einem ebenso bestimmten Nein angekommen sein, besonders wenn er an eigenen Kindern erfahren hat, daß sie unserer Erziehung Widerstände entgegensetzen, die unüberwindlich, Rätsel, die unlösbar sind. Das Kind ist ein Geheimnis, oft ein seliges, oft auch ein bitteres und schmerzliches Geheimnis.

Solche Erfahrungen aber sind meines Erachtens die erste Voraussetzung, die einen Menschen zur Lösung jener Frage befähigen. In der Schulpädagogik ist meines Wissens dieses Problem als solches kaum noch empfunden oder aufgestellt, sondern eine Bejahung als selbstverständlich vorausgesetzt worden. Der Grund ist, daß der Lehrer als solcher in dieser Angelegenheit augenscheinlich ein schlechter Richter ist, weil er die allerintimsten, tiefsten und heimlichsten Erfahrungen, die hier allein entscheiden können, im Massen- und Ferngetriebe der Schule wenig und selten zu beobachten, seltener noch weiterzuverfolgen imstande ist. Das leise Wachsen und Schwingen und Klingen der Kinderseele spürt ganz wohl nur die feine Empfindung des Mutterherzens, und durch sie und aus ihr heraus muß zu schöpfen versuchen, wer in dieser Frage mitreden und entscheiden möchte: nicht der Pädagoge, sondern der Mensch muß Antwort geben.

Aber eine befriedigende Antwort kann nicht an Einzelerfahrungen und -beobachtungen hängen bleiben, die doch einseitig und zufällig sind. Wir müssen versuchen, sie in Zusammenhang zu bringen, zu einer gesetzmäßigen Einheit zusammenzufügen. Wir müssen versuchen, sie über die Sphäre unseres alltäglichen Denkens und Redens hinauszutragen, in die Region des Allgemein-Menschlichen und Ewigen. Wir müssen der sittlichen Entwicklung nachspüren und sie im Zusammenhang einer bestimmten Lebens- und Weltanschauung als lebendiges organisches Glied derselben zu begreifen suchen.

Dann erst, wenn die Frage nicht als eine schulpädagogische, sondern

als eine allgemein-menschliche, als ein Problem der Persönlichkeit und der Weltanschauung gesehen wird, kann sich eine sichere und befriedigende Lösung ergeben.

II.

Kann man zur Sittlichkeit erziehen? —

Was denn? was am Kinde können und wollen wir erziehen?

Seinen Körper? — Gewiß! es ist ein wichtiges Ding, daß der Leib des Kindes erzogen werde, daß er an Reinlichkeit und Tätigkeit, Kraftgebrauch und Gewandtheit, Anstand und Sitte gewöhnt wird. Aber diese Gewohnheiten sind doch nicht eigentlich das, was wir unter Sittlichkeit verstehen, wenn sie auch in einem gewissen Verhältnis dazu stehen. Der Körper als solcher ist ein Naturgegenstand und hat zu gut und böse zunächst überhaupt keine Beziehung.

Was denn? — Die Seele? —

Seele, — hier betreten wir schwanken Boden. Was ist Seele, die Seele, die wir erziehen sollen und wollen?

Wir denken bei diesem Wort zunächst an die vielfältigen verschiedenen Zustände und Vorgänge unseres Innenlebens, deren wir uns bewußt werden, wie sie auch teilweise in Worten und Handlungen, Mienen und Gebärden unseres Körpers zutage treten: an Gedanken, an Aufmerksamkeit und Gedächtnis, an Verstand und Phantasie, an Neugier und Wißbegierde, an die Freude an Ordnung, Harmonie und Schönheit, an Scham und Reue, Selbstgefühl und Ehrgefühl, Hochmut und Demut, Mitleid und Mitleid, Born, Haß und Verzweiflung, Rechtsempfinden und Pflichtgefühl usw., mit einem Wort: an das Geistige im Menschen.

Ohne Zweifel, hier sind wir unserer Frage näher gekommen: Scham, Mitleid, Haß, Wahrhaftigkeit, Recht und Pflicht, das alles sind Dinge, mit denen wir uns als Eltern und Erzieher zu beschäftigen haben, weil sie in das Gebiet der Sittlichkeit fallen.

Und so kommt es denn, daß die meisten pädagogischen Schriften, die sich mit der sittlichen Erziehung befassen, in dieser Region ihre Aufgabe zu lösen versuchen und tausend verschiedenartige Rezepte zusammenstellen, wie man das Kind zu Mitgefühl, zur Wahrhaftigkeit, zur Dankbarkeit erzieht, von Roheit, Eigensinn, Neid, Rachsucht, Unkeuschheit usw. zurückhält, von denen jedes einzelne richtig beobachtet und zweckmäßig ist, nur daß der Erzieher nicht jedes davon jederzeit im Gedächtnis und zur Anwendung bereithalten kann. Es fehlt eine höhere Einheit; es sind Regeln, aber keine Gesetze, und sie können es auch nie werden, weil hier ein Fehler in der Voraussetzung liegt: die Seele ist nicht ein Vielfältiges, zusammengesetzt aus zahllosen Tugenden und Lastern. Tugenden und Laster wachsen vielmehr aus gemeinsamen Tiefen, aus gemeinsamem Boden heraus, und diesen müssen wir suchen und untersuchen, ehe wir zu einem bestimmten Ergebnis gelangen.

Was ist denn der Boden, aus dem das Geistige des Menschen erwächst? — Wer im Getümmel der großen Stadt lebt, in jedem Augenblick zahllose Geräusche an sein Ohr schlagen fühlt und nun hinausgeht in die Einsamkeit des Feldes und Waldes, der hat nur das eine starke

Gefühl der Stille. Ist er aber ein Mensch von Empfindungsfähigkeit, so spürt er bald, daß es nicht die Stille des Todes ist, die ihn umgibt, sondern die Stille des leise schaffenden Lebens: der vernimmt bald die Stimmen der Einsamkeit, des leise tönenden Wehens und Webens im Gesträuch und in den Stämmen, das dumpfe Rinnen und Rieseln tief unter der Erde und das geheimnisvolle Rauschen ferner Lüfte in der Höhe.

So auch, wer sich aus dem Getümmel und Gewoge des Lebens in die Stille und Einsamkeit der Seele flüchtet, wer aus dem Licht des geistigen Lebens, des Denkens und Fühlens und Wollens in all jenen verschiedenen Formen, hinabsteigt in das Dunkel der unbewußten, geheimnisvollen Regungen, die wir nicht greifen und darstellen, nur ahnen und fühlen können. Wer solche stille Stunden liebt und sucht, wer oft und gern sinnend den Spuren des eigenen Geistes, die in die nächtlichen Tiefen führen, nachwandelt, der erkennt allmählich mit immer größerer Klarheit, daß unser Tun und Reden, unser Denken und Wollen viel weniger in unserer Macht steht, als wir gewöhnlich glauben. Diese Erkenntnis wird besonders hell und stark, wo wir auf Widersprüche zwischen jenem bewußten Denken, Fühlen und Wollen und diesem Unbewußten in uns stoßen: Du erkennst klar das Gute und Rechte, du willst und erstrebst es, mit aller Kraft deines Geistes, — da erhebt sich plötzlich aus den dunklen Tiefen deines Innern ein Trieb, eine Macht, stärker als all dein Wissen und Wollen, und du erliegst im Kampf: „das Böse, das ich nicht will, das tue ich!“ Oder umgekehrt: in heftiger Leidenschaft stürmst du auf ein Ziel los, heiße es Rache am verhassten Feind oder sinnlicher Genuß oder sonstwie, all dein Dichten und Trachten, dein Sinnen und Denken ist darauf gerichtet, schon bist du dem Ziele nah, schon genießt du die Freude der Erfüllung, — da reißt ein Blitz aus den dunklen Tiefen deiner Seele einen Abgrund auf, über den du nicht hinüberkannst; geblendet, beschämt, voll quälender Reue bebst du zurück: „Herr, was willst du, das ich tun soll!“ — „Gerettet!“

Tief in deiner Seele, dem Lichte des Bewußtseins nicht oder doch nur in bewegten großen Augenblicken oder in stillen Stunden der Besinnung zugänglich, sind Triebe und Kräfte wirksam, die dein bewußtes Geistesleben, dir selber unbewußt, bestimmen: Triebe und Kräfte, die dich zum Guten befähigen, dich hoch über die bewußten Kräfte deines Geistes hinausheben und dadurch beglücken, die dich befähigen, in Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung, in Gerechtigkeit und Güte, in Keuschheit und Zucht vollkommen und tausenden ein Vorbild zu werden; aber auch Kräfte zum Bösen, die dich hinabreißen in Nacht und Verderben, dämonische Kräfte, vor denen du schauerst, weil sie dich, der du dich so stark und sicher dünkst, plötzlich in die Region der Schande und des Verbrechens stürzen können, wilde Regungen und Triebe, die dich neben den Verbrecher stellen, den du eben noch kalt und hochmütig verurtheilst, da du nun doch erkennst, daß auch in dir das Laster, der Mord, der verbrecherische Wahnsinn unter der dünnen Decke des Bewußtseins schlummert, daß der Verbrecher nur dein unglücklicher Bruder ist, dem eine unselige Stunde die Herrschaft über diese dunklen Triebe und Kräfte entriß.

Hier, tief im Dunkel des Unbewußten, da schlummern die entscheidenden Kräfte, die den Menschen gut oder böse machen. Wenn irgendwo, so hat gerade hierhin die Erziehung ihr Auge zu richten, wenn sie die Seele beeinflussen will, gerade hier Hand anzulegen, um das Böse zu bekämpfen, das Gute zu stärken.

Wieder sind wir unserer Frage um ein Stück näher, aber zugleich auch der Erfüllung unserer erziehlischen Aufgabe um ein großes Stück ferner gerückt. Wird das überhaupt möglich sein? Wenn irgendwo, hier liegt die Entscheidung!

Aber ich glaube trotzdem nicht, daß wir in unserer Untersuchung betr. die Seele schon am Ende sind. Ich meine so: Ich urteile, dies ist gut, jenes ist böse, — wer ist denn dies urteilende Ich?

Daß wir zu urteilen vermögen, ist ein Beweis, daß noch ein Etwas hinter all den bisher genannten Erscheinungen unseres Innenlebens, den bewußten wie den unbewußten, steht.

Dieses Etwas urteilt, d. h. es handelt wie ein Richter, der über Schuld und Unschuld, Recht und Unrecht sein Urteil zu fällen berufen ist, weil er selber nicht beteiligt und befangen ist, außerhalb und über der Sache steht. Es steht über beiden Parteien, jenseits von gut und böse.

Was aber Mensch ist, das steht im Rahmen von gut und böse, weil es beides zu tun vermag, beides tun muß: das Menschliche ist mit gut und böse gleichzusetzen. Es gibt nur eins, was jenseits, genauer: über gut und böse steht, — das Göttliche, die Gottheit.

In jedem Menschen ist der innerste Keim seines Wesens göttlich, ein Urkeim der Ewigkeit und Unendlichkeit, eine Urzelle des absoluten, vollkommenen Seins, das wir in seiner Gesamtheit und Vollkommenheit die Gottheit nennen.

Mit dieser Behauptung haben wir nun allerdings den wissenschaftlichen Boden verlassen; hier betreten wir Neuland, den Boden philosophischen Suchens und Ahnens, jenseits von Raum und Zeit, von gut und böse, der aber darum nicht weniger fest und stark ist, weil er nicht mathematisch oder naturwissenschaftlich erforschbar ist. Solange der philosophische Sinn der Menschheit über die Schranken des Naturerkennens hinausgegangen ist, solange hat er in dieser Annahme, in der subjektiven Gewißheit, daß das Wesen des Menschen eins ist mit dem Wesen des Ewigen und Unendlichen und Vollkommenen, seinen Gipfelpunkt gefunden. Wie auch die Philosophen das innere Wesen des Menschen bezeichnet haben, ob wie Plato als Idee, wie Spinoza als Substanz, wie Leibniz als Monade, wie Herbart als ein Reale oder wie sonst, das ist immer der tiefste Sinn ihres Begriffs und Worts: du, das wahre Ich in dir, ist göttlichen Wesens, du bist von Gott, in Gott, zu Gott. —

Das ist also die Situation menschlicher Wesenheit, der wir als Eltern und Erzieher gegenüberstehen:

Im tiefsten Innern der Keim des Göttlichen und Ewigen, darum gleichsam herumgelagert eine Schicht des Unbewußten, von uns nicht gekannter, nur geahnter dunkler Triebe und Kräfte,

darüber eine zweite Schicht, die helle Sphäre des geistigen Lebens, des Denkens, Fühlens und Wollens, und endlich alles gleichsam eingeschlossen in die Hülle des Leiblichen: —

das ist der Mensch! —

Und nun, was für unsere Frage in Betracht kommt, die sittliche Situation, die sich nach dem bisher Erkannten einfach gestaltet:

zwei indifferente Regionen:

das Göttliche in uns, das über,

das Leibliche um uns, das unterhalb der sittlichen Sphäre steht;

dazwischen zwei sittlich bestimmte Regionen:

die des bewußten Geisteslebens, in der die sittlichen Empfindungen und Vorstellungen mit den zahllosen anderen Anschauungen und Empfindungen, wie sie durch Leben, Umwelt, Unterricht und Selbstbildung in uns geweckt werden, verknüpft sind, und die des Unbewußten, in der die entscheidenden Kräfte des sittlichen Lebens schlummern.

Ebenso einfach gestaltet sich nun die Antwort auf die Frage nach dem Wesen des Sittlichen.

Alles, was in unserer Seele, der bewußten oder unbewußten, vorgeht, was wir denken und fühlen, begehren und wollen, ahnen und empfinden, alle Regungen und Erlebnisse unserer Seele streben entweder zum Göttlichen in uns hin oder davon hinweg. Im ersten Fall wird unsere Seele der Gottheit über uns wesensähnlich: das Mitleid ist der Widerschein der göttlichen Liebe, die in schwerer Versuchung mannhaft bewiesene Wahrhaftigkeit ein Schritt zur vollkommenen Wahrheit des Seins; — im anderen Fall dagegen fremd und unähnlich: sei unehrlich, unkeusch, rachsüchtig, wie verzerrt erscheint dann das Antlitz deiner Seele, wenn sie sich in der Stunde der Scham und Reue neben das reine Bild des göttlichen Ich tief in deinem Innersten stellt!

Und das ist das sittliche Leben: ein Hin und Her, ein Aufstieg und Sinken, aber — unter normalen Verhältnissen doch — mit der bewußten Tendenz des Hin zum Göttlichen, des Hinauf und Hinein in das Ewige und Unendliche, ins vollkommene Sein. Es ist wie das Schwanken einer Magnetnadel, die nun zum Pol des Göttlichen hin-, nun von ihm weg ausschlägt, — wie das Kreisen von elektrischen Strömen in einer geschlossenen Leitung: positive Ströme fließen stetig hin, negative stetig zurück, — bis die Nadel, bis der Strom in der Bejahung des positiven Pols, im Eingehen in den Pol des Ewigen zur Ruhe kommt.*)

Damit aber, mit dieser Einsicht in das Wesen des Menschen und des Sittlichen, haben wir uns nun die Bahn freigemacht, die Grundlinien der sittlichen Entwicklung und ihre Grundgesetze festzulegen, die keine anderen sind als die Gesetze der Lebensentwicklung überhaupt, des

*) Ich bin also der Meinung, daß zwischen gut und böse nicht ein Wesens-, sondern ein Richtungsunterschied besteht, sowie daß die Bewegungsobjekte und Richtungen nur durch äußere Reize in der Seele entstehen.

geistigen wie des physischen Lebens, wie wir sie einfach und anschaulich z. B. in der Entwicklung eines Pflanzenkeims erkennen.

Hier ist eine Blüte, in ihrer Mitte, umgeben von Blütenblättern und Staubgefäßen, der Stempel, oben der Griffel, die Röhre, die hinabführt in den bauchig erweiterten Fruchtknoten unten. Im Fruchtknoten ein Keimkörnlein; wir durchschneiden es: in einer Schale ruht eine zweite Hülle, die den innersten Teil, die Eizelle, das eigentliche Lebensorgan, aus dem die Pflanze entstehen soll, umschließt.

Unter welchen Bedingungen entwickelt sich nun dies Keimkörnlein zum Samen, zur neuen Pflanze? Es ist ein ganz wunderbarer Vorgang, den zu belauschen interessant und lehrreich ist. Aus den Staubbeuteln der Staubgefäße steigen Millionen feiner Körnchen in die Luft, schweben hin und her, vom Winde getrieben oder von Tieren getragen, bis ein solches Staubkörnlein sich auf den Mund der Griffelröhre niederläßt. Hier zerreißt es seine Umhüllung und schickt aus seinem Innern einen dünnen, immer länger wachsenden Faden hinab durch die Griffelröhre in den Fruchtknoten. Er wächst auf unser Keimkörnlein zu, durchstößt seine äußere und innere Hülle, unwiderstehlich von der Eizelle angezogen, und berührt schließlich diese. Und merkwürdig: nun ist die Eizelle plötzlich nicht mehr ein zwecklos ruhendes, hindämmendes Wesen, sondern ein rastlos tätiger Keim: täglich, ja stündlich nimmt er an Größe und Kraft zu, er bildet neue Zellen, erst eine zweite, dann vielleicht vier, sechzehn usw. bis ins Unendliche. Der Same und, in ihm vorgebildet, die ganze werdende Pflanze ist vorhanden. Leg ihn in die Erde, gib ihm Wasser und Sonnenschein, und er vervielfältigt sich: Zelle um Zelle, Faser um Faser, Zweig um Zweig, Blatt um Blatt, und der Baum ist vollendet, allen übrigen Wesen zum Segen, dem Gras und Moos, den Vögeln und Menschen. —

Stellen wir uns diesem geheimnisvollen Vorgang die bedeutenden Entwicklungsbedingungen uns vor das Auge. Das erste, worauf wir achten, ist, daß in einer mehrfachen Umhüllung die Eizelle, der Lebenskeim schlummert, der unserm blöden Auge kaum erkennbar und doch voll verheißungsschwangerer, wenn auch zuerst noch latenter Lebenskräfte ist. Das zweite ist, daß er sich nicht von selbst, sondern nur durch Einwirkung von außen, durch Berührung eines fremden Staubkorns entwickelt. Das dritte ist, daß dann, nach erfolgter Berührung — Befruchtung nennt die Naturwissenschaft diesen Vorgang — die bisher schlummernden Lebenskräfte erwachen und sich betätigen, neue Teile bilden, neue Kräfte hervorrufen, neue Lebensvorgänge erzeugen. Das vierte und letzte, das bei den Pflanzen und allen bloßen Naturwesen schwer zu Erfassende und Nachzuweisende, ist der Grund, die allerletzte und tiefste Ursache, die die genannten Lebenserscheinungen erst einigermaßen begreiflich macht. Am leichtesten erkennbar wird sie noch in dem eben geschilderten Vorgang, wie das Staubkorn durch die Griffelröhre in den Fruchtknoten hinein auf die Eizelle zu wächst; dieser Vorgang läßt nur eine Deutung zu: es muß eine Anziehungskraft zwischen Staubkorn und Eizelle herrschen, die jenes zu dieser hin zwingt, eine

Anziehungskraft, wie sie zwischen Magnet und Eisen, zwischen Atomen oder Kristallen, die sich in einem chemischen Prozeß zu einem neuen Körper zusammenfügen, zwischen der Sonne und ihren um sie kreisenden Planeten wirksam ist. Diese Anziehungskraft muß auch die späteren Erscheinungen der Ernährung und Atmung bewirken: die Pflanzenorgane müssen zu den Flüssigkeiten und Salzen der Erde, zu den Gasen der Luft, zum Licht der Sonne gleichsam Zuneigung fühlen, sonst wäre eine Vereinigung unmöglich.

Das sind, soweit ich sehe, die Grundbedingungen des Lebens, die Grundlinien der Entwicklung alles Lebens im Reich der Natur und auch, was für unsere Untersuchung wichtig ist, im Reiche des Geistigen und Sittlichen.

Auch im Menschen ein Lebenskeim, die Zelle des Ewigen und Göttlichen, umhüllt von den Hüllen des Unbewußten, des Bewußten und des Leiblichen. Auch er voller Lebenskräfte, die sich betätigen, die gestalten, den ganzen Menschen von innen heraus göttlich organisieren wollen. Göttlich Organisiertsein von innen heraus, — das ist das Ziel der menschlichen Entwicklung und, wenn wir wieder unserem tiefstem Ahnen und Sehnen trauen dürfen, der Zweck des Daseins überhaupt, der Zweck der Menschheit und des Universums. Und damit in Übereinstimmung muß das Ziel der sittlichen Entwicklung die Richtung aller Regungen und Bewegungen unseres Seelenlebens auf das Göttliche hin sein: daß die Magnetenadel unseres Werdens und Seins unverrückt auf den Pol des Ewigen zeigt, daß nur positive Ströme uns noch durchfließen.

Auch hier bedarf es der Einwirkung von außen, wenn der göttliche Keim in Tätigkeit treten soll. Stelle einen Menschen allein in den unendlichen Weltenraum, allein auf die unbewohnte Erde, allein in die menschenleere Wüste: er bleibt ein traumlos hindämmerndes, vegetierendes Wesen, ein sittlich indifferentes Wesen, das nicht weiß, was gut und böse ist. Erst wenn er unter andere Menschen tritt: wenn er ein Weib ansieht, ihrer zu begehren; wenn er einen Mitmenschen nicht begreift und darum ihn verurteilt und haßt; wenn ihn die Hilfsbedürftigkeit und Not der anderen innerlich rührt und zu tatkräftiger Hilfeleistung führt; wenn er sich einer Schuld gegen einen anderen bewußt wird und sie zu sühnen, sie gut- und besserzumachen sucht: dann erst fühlt er sittliche und widersittliche Strömungen in seiner Seele kreisen; dann erst wird er ein Mensch, ein sittliches Wesen, ein Kämpfer, der in lebenslangem, oft schwerem, oft bitterem und schmerzlichem Kampfe mit den widerstrebenden Mächten in seiner Brust den sehnüchtlig geschauten Ruhepunkt in der vollkommenen Bejahung des Göttlichen sucht. In diesem Kampfe lernen wir auch die Menschen sittlich einschätzen, als Bundesgenossen oder als Gegner, je nachdem wir von ihnen sittliche Förderung oder Hemmung empfangen: teuer ist mir der Freund, sowohl das hohe edle Vorbild, das mich zur Racheiferung begeistert, als auch der persönliche Freund, der mich mit treuer Hand stützt und leitet, wo ich sinken und fallen müßte, und auch den Feind kann ich nützen, der

mir schonungslos meine Schwächen enthüllt und mich mit der Geißel des Hasses zur Umkehr zwingt; aber der Verführer ist die elendeste und verabscheuenswürdigste unter allen Kreaturen, denn er tritt den göttlichen Keim in mir, tritt die Gottheit selber mit Füßen.

In diesen sittlichen Schwankungen und Kämpfen, die durch äußere Einwirkung hervorgerufen werden, wirkt ebenso wie in der Entwicklung des Pflanzenkeims das Gesetz der Vermehrung der Kraft: die Kräfte zum Guten wie zum Bösen können wachsen. Das bedeutet auf der einen Seite eine Erschwerung des Kampfes: das ist der Fluch der bösen That, daß sie fortzeugend Böses muß gebären, — aber auf der anderen Seite auch eine mächtige Förderung: wer einmal die sinnlichen Regungen in seinem Innern überwunden, wer einmal dem Beleidiger vergeben hat, dem wird ein zweiter, dem wird jeder folgende Sieg über sich leichter. Jede gute That weckt höhere Kraft zu neuer Sittlichkeit, jede sittliche Kraft stärkt die andere, auch wenn sie in ganz anderen Gebieten liegt; aus der Fülle erwachter und betätigter sittlicher Kräfte wachsen neue ungeahnte Kräfte hervor, bis das Göttliche endgültig zur Herrschaft gelangt ist.

Und nun zum vierten und schwersten. Wie in der Natur alle Lebensvorgänge der Befruchtung und des Wachstums nur erklärbar sind aus einer geheimnisvoll in den Naturkörpern wirkenden Anziehungskraft, die Voraussetzung und Grund jener Vorgänge ist, so können auch die bisher genannten Grundbedingungen der sittlichen Entwicklung nur zur Wirksamkeit gelangen, wenn auch hier ein Anziehungs-Gesetz in Tätigkeit tritt, einer Anziehung von Person zu Person: die Einwirkung von außen (in der sich gleichsam die Seele des anderen an und in meine drängt) und die Vermehrung der Kraft (wo gleichsam meine Seele ihren Tribut zurückzahlt), beides ist überhaupt nur unter der Voraussetzung möglich, daß eine Grundkraft in meinem Innern wirksam ist, die mein Wesen zur Vereinigung mit anderen Wesen zwingt.

Jede Region unseres Wesens unterliegt diesem Gesetz der Anziehung: die Sinnlichkeit bindet Leib an Leib, die Freundschaft den bewußten Geist an Geist, Zuneigung und Hingebung das Unbewußte an das Unbewußte. Aber diese Formen menschlicher Einigung brauchen nicht an sich die Sittlichkeit zu fördern, ja sie können widersittlich wirken, am stärksten und häufigsten die Sinnlichkeit, seltener die Freundschaft, am seltensten Neigung und Hingebung.

Aber es gibt noch eine höhere Form der Anziehung, die, in der das Göttliche des einen in das Göttliche des anderen schmilzt! Weil das Göttliche aber ein Tropfen aus dem unendlichen Meere der Gottheit ist, so strömt dann nicht bloß Tropfen in Tropfen, sondern die Fülle göttlicher Kräfte aus dem Innern des einen hinüber in den anderen. Wie in der Vereinigung des Staubkorns mit der Eizelle gleichsam auch nicht bloß eine Vereinigung dieser beiden winzigen Wesen, sondern gleichzeitig der Weltenergie, die sich in beiden betätigt, stattfindet, so wird in der Vereinigung der göttlichen Wesenskeime zweier Menschen die ewige Gottheit selber mächtig und wirksam in beiden und erfüllt mit ihren

Soeben erschienen:

Königin-Luise-Büchlein

Zum

Gedenken der hundertjährigen Wiederkehr

des

Todestages der Königin

herausgegeben von

Rektor Dr. Wohlrabe.

Mit einer geographisch-geschichtlichen Karte, einem Facsimile,
einigen Skizzen und 18 Abbildungen.

Preis: Geheftet 80 Pf., in Leinenband 1 M. 20 Pf.

(Bei Partien von 100 Exemplaren an wesentliche Preisermäßigung.)

Geleitwort.

Die Zeit des Niedergangs, der Erniedrigung, ja der Schmach hat man jene Jahre benannt, die um ein Jahrhundert nun in der preussischen und deutschen Geschichte zurückliegen, die für Preußen mit jenen Oktobertagen beginnen, da „Kosbachs Ruhm ging unter in der Saale“ und die mit dem 7. Juli in der Memelstadt ihren schlimmen Abschluß nahmen.

Als eine Zeit des Leides, der Trauer und der Klage stellen sich uns die darauffolgenden Jahre dar und als ihr dunkelster und trübster Tag wieder ein Juli, der neunzehnte, an dem es hieß: „Sie ist nicht mehr!“

„Die vollen Ähren winken
so reich, so mild.
Die hellen Sensen blinken,
die Garbe schwillt.

Da wollen wir beginnen
den Erntefang.
Ach, aber zwischen innen
hallt Glockenklang.

Die Trauerglocke läutet
vom Dorfe her.
Wir wissen, was es deutet:
Sie lebt nicht mehr!

Zwei Augen ruhn im Grabe,
so fromm und blau.
Und auf die Gottesgabe
fällt Tränentau.“

So sang Fouqué, der märkische Dichter und Patriot seiner aus einer „leidenvollen Welt in die ewige Herrlichkeit“ abgerufenen Königin nach, und sein Nachruf und Nachruhm klingt uns heute so an wie seine Zeit- und Trauergenossen vor hundert Jahren!

Einen Nachruf und Nachruhm für die hehre Tote des 19. Juli 1810, die hohe Frau und edle Fürstin, möchten auch die nachfolgenden Bogen bedeuten, ein Erinnerungsblatt und ein Denkstein sein zu ihres Namens Gedächtnis.

„Das Gedächtnis der Gerechten bleibet im Segen“ — dies Wort, das Bischof Eylert der Satzungsurkunde einer in jenen Tagen begründeten Stiftung zum Andenken der „so früh vollendeten, aufrichtig geliebten Landesmutter“ vorausstellt, soll auch als Leitwort unsrer bescheidenen Buch-Stiftung stehen. Als die eigentlichen Stifter der Gabe — das möchten schon die Vorwortszeilen erkennen lassen — werden hervorragende Zugehörige jener Tage und Jahre anzusehen sein, Zeitgenossen, die als beste Zeugen zur Gegenwart zu reden vermögen: Unter ihnen als klassische Zeugin ihrer Zeit und ihres Lebens ersten Orts die Königin selbst. Gilt von Schillers Briefen, daß sie das „Beste darstellen, was er überhaupt geschrieben“, so darf von den Briefen Luizens unbestritten behauptet werden, daß sie das Beste sind, was über sie geschrieben steht.

Selbstverständlich wird zwischen zuverlässigen und unsicheren Bekundern, zwischen Beurteilern, denen die Wahrheit strenge Führerin oder nur gefällige Begleiterin ist, zu scheiden, werden

einzelne Zeugen und Zeugnisse der Vergangenheit durch neuzeitliche Forschungen zu berichtigen oder zu ergänzen sein.

Als seinen ersten Führer und Berater für die eigene Wanderung durch das umfängliche Gebiet der Königin Luise-Literatur nennt Verfasser dankend und gern den Berliner Altmeister der Königin Luise-Forschung: Paul Bailleu. Sein Name ist eng verknüpft mit den Inhalten der „Hohenzollern-Jahrbücher“, der großen Fundstelle unsrer Tage für die innere und äußere Geschichte der Hohenzollernherrscher. Den vorliegenden zwölf Bänden des singulären Werkes sind wir besonders mit denjenigen Abschnitten unsres Büchleins Schuldner, mit denen Neues, bisher Unbekanntes oder doch weniger Bekanntes aus der Lebensgeschichte der Königin unterbreitet wird.

Als Buch vornehmlich für die deutsche Jugend ist unser Königin-Luise-Büchlein gedacht; aber auch den Ansprüchen des reiferen Lesers denkt es entgegenzukommen. Möchte es als eine aus dem Vollen schöpfende, quellengemäße Gabe zum Gedenken des 19. Juli die erwünschte Einschätzung erfahren!

Halle a. S., Neujahr 1910.

Rektor Dr. Wohlrabe.

Inhaltsangabe.

I. Kindheit und Jugend.

Luises Vater. — Mutter. — Zweite Mutter. — Großmutter. — Fräulein von Gellieu. — In Straßburg. — Zur Kaiserkrönung in Frankfurt a. M. — In Broich. — Reise in die Niederlande. — Wieder in Darmstadt. — Konfirmation.

II. Verlobung und Brautzeit.

Geschichtsrückblick mit Goethe. — Fluchtreise der Darmstädter nach Hildburghausen. — Verlobung in Frankfurt. — Briefe der Braut. — Reise nach Berlin. — Empfangsfeierlichkeiten. — Vermählung.

III. Kronprinzessin Luise.

Einfaches Wesen des Kronprinzen. — Hofkalender. — Erste Geburtstagsfeier der Kronprinzessin. — Potsdamer Stilleben. — Polnisches. — Ehefreud und Leid. — Großmutter-Besuch. — Tod des Prinzen Ludwig. — Heimgang der Witwe Friedrichs des Großen. — Tod Friedrich Wilhelms II.

IV. Im Glanze der Königskrone.

Würde und Bürde. — Nach Preußens Krönungsstadt. — In Warschau und Breslau. — Pares. — Aus dem Jahre 1799: In Westfalen. Ansbach-Baireuth. Jean Paul. — Frau Rat Goethe. — In der Stadt Schillers und Goethes. — Wieder in Schlesien. — Auf dem Brocken. — 1805 in Magdeburg (Bericht Immermanns). — In Erfurt und Halle (Joh. Daniel Pohles Bericht).

V. Von Jena bis Küstrin.

Rückblick. — Saalfeld, Jena und Auerstädt (Darstellung Rantes. Rippendorfs Bericht). — Siegeszug der Franzosen bis Berlin. (Immermann. Bericht von Wachholz.) — Bestürzung in der Hauptstadt. — Schwedt und Stettin. — Aus dem Tagebuche des Kronprinzen über die Flucht der königlichen Kinder von Stettin nach Danzig.

VI. Küstrin bis Königsberg.

Angstvolle Tage. — Wer nie sein Brot mit Tränen aß. Auf der Kurischen Nehrung.

VII. Memel.

„Die Preußen bei Eylau waren nicht die bei Jena.“ — Bennigsen verliert die Schlacht bei Friedland. — Hilferuf an Kaiser Alexander.

VIII. Königin Luise und Napoleon in Tilsit.

Die Napoleonischen Bulletins. — Vergeblicher Schmerzensgang. Bericht der Prinzessin Radziwill. — Tagebuch der Gräfin Voß.

IX. Unfriedliche Friedensjahre.

Fernerer Aufenthalt in Memel. — An Frau von Berg. — An ihren Bruder Georg. — An und über Stein. — Über die Gräfin Voß.

Die Königsberger Jahre 1808 und 1809: Wieder über die Nehrung. — Immer trauriger. — Brief: „Mit uns ist es aus.“ — „Erfurt in seinem höchsten Glanze.“ — Achtung Steins. — Aus dem Petersburger Tagebuche. — Weiteres aus dem Königsberger Exil.

X. Rückkehr nach Berlin.

Heimweh. — Nettelbeck vor seinem Königspaare. — Aus E. M. Arndts „Erinnerungen aus dem äußeren Leben“. — Letzter Geburtstag der Königin.

XI. Zum letzten Frieden.

Abwendung der Abtretung Schlesiens. — Von Berlin nach Hohenzieritz; von Hohenzieritz nach Berlin. — Des Königs „Unglücklichster Tag“; Aufzeichnung der Prinzessin Charlotte; Eintragung der Gräfin Voß vom 19., 20., 30. Juli.

XII. Nachruf und Nachruhm.

Trauernde Frauen. — Kanzelredner. — Trauerfeiern der Stadt Königsberg. — Dichter — Staatsmänner — Historiker. — Männer des Degens. — Denkmäler. — Und was hält sie von sich selbst!

Ewigkeitskräften, mit ihrer Vollkommenheit die Seelen beider und schwemmt alles Niedere und Böse aus ihnen hinweg. So ermöglicht und vollendet also diese Anziehungskraft die sittliche Entwicklung: das göttlich Organisiertsein von innen heraus.

Wie heißt diese höchste aller Kräfte? Fast scheut man sich, ihren Namen, den alten hohen, vertrauten, den von jeher nichtverstandenen, mißbrauchten Namen zu nennen: — Liebe!

Nur da sollte man von Liebe reden, wo Göttliches in Göttliches fließt. Sinnlichkeit und Freundschaft, Zuneigung und Hingebung sind nicht Liebe, werden es erst, wo auch sie von innen heraus göttlich organisiert sind. Nur in der Liebe, wo Göttliches in Göttliches strömt, wo also die Gottheit selber Zentralmacht des Seins wird, da nur ist wahre, vollkommene Sittlichkeit möglich; so ist die Liebe des sittlichen Gesetzes-Erfüllung. —

(Schluß folgt.)

Kleine Beiträge aus der Gesundheitspflege in der Schule.

Von Dr. med. W. Hanauer, Frankfurt a. M.

Die kalten Füße unserer Schüler.

Es ist eine oft konstatierte Tatsache, daß junge Leute viel häufiger an kalten Füßen leiden, wie Erwachsene, kein Wunder, ist doch die Blutarmut die häufigste Ursache der kalten Füße, eine Krankheit vorwiegend des Kindesalters und der heranwachsenden Jugend.

Dr. Stange in Leipzig fand, daß die Schüler, namentlich nach der Freiviertelstunde, während der sie auf dem mit festgetretenen Schnee und Eis bedeckten Schulhofe spazieren gingen, über kalte Füße klagten, das auch noch andauerte, als die Kinder wieder im Klassenzimmer saßen. Da nun stundenlanges Sitzen mit kalten Füßen zu mehr oder minder schweren Gesundheitsstörungen führen kann, so empfiehlt er, die Kinder während der kalten Jahreszeit in den Pausen nicht mehr in den Schulhof zu lassen. Demgegenüber schlägt Prof. Siegert in Köln vor, durch eine andere Stundeneinteilung dafür zu sorgen, daß der Schulhof nicht von allen Schulklassen gleichzeitig benutzt werden muß, so daß die Kinder nicht in langsamem Schritte spazieren gehen müssen, sondern sich frei tummeln können. Nach der Pause sollen im Sitzen etwa zwei Minuten lang die Füße kräftig gebeugt, gestreckt und gespreizt werden. Außerdem sollen Pantoffeln zum Wechseln der Fußbekleidung vorrätig gehalten, trockene Strümpfe von den Schülern mitgebracht werden.

Rachenmandel und Intelligenz.

Es hat in der Medizin eine Zeit gegeben, wo man Intelligenzstörungen der Kinder, das Zurückbleiben in der geistigen Entwicklung mit Vergrößerung der Rachenmandeln in Zusammenhang brachte und daher

zur Heilung des geistigen Defektes die operative Entfernung der gewucherten Mandeln empfahl.

In ärztlichen Kreisen ist man heute von dieser Vorstellung zurückgekommen, dagegen spielt sie in Eltern- und Lehrerkreisen noch eine große Rolle. So werden noch häufig Kinder in die Sprechstunde der Halsärzte gebracht, deren Eltern für die mangelhaften Fähigkeiten in der Schule viel lieber eine Rachenmandel als sonstige Fehler verantwortlich machen möchten. Spezialisten, die sich eingehend mit der Rachenmandel und dem Gehörorgan der Idioten beschäftigt haben, vertreten aber die Ansicht, daß krankhafte Zustände in Ohr und Nase bei Idioten in derselben Weise ihren schädigenden Einfluß geltend machen, wie bei Vollstinnigen, daß aber ihre Beseitigung daher nicht zu einem Emporschwellen der geistigen Entwicklung bis zur Grenze des Normalen führe.

Auch hinsichtlich des Stotterns hat man einen Zusammenhang mit den Rachenmandeln konstruiert. Daß auch dies irrig ist, betont Dr. Nadoleczny in München. Auf Grund der Tatsache, daß bei Stotterern häufiger Wucherungen gefunden wurden, wie bei Nichtstotterern, sowie daß manchmal nach Entfernen der Mandeln das Stottern geheilt wurde, hat man früher die Empfehlung gegeben, bei den Stotterern die geschwollenen Rachenmandeln zu entfernen. Jetzt steht man ärztlicherseits auf dem Standpunkt, daß die Operation durch die Sprachstörung allein nicht angebracht ist, daß aber, wenn andere Anzeichen vorhanden sind, die Sprachstörungen sehr ins Gewicht fallen. In solchen Fällen kann eine sprachärztliche Behandlung erst nach Entfernung der Rachenmandel mit Erfolg eintreten.

Die gewohnheitsmäßigen Schulschwänzer.

Bei den gewohnheitsmäßigen Schulschwänzern und kindlichen Bagabunden handelt es sich meistens um Schwachsinnszustände oder erblich schwer belastete Kinder. Der Gang zum Bagabundieren ist häufig eine Erscheinungs- oder Äußerungsform der Degeneration. Nach den Erfahrungen von Dr. Moses tritt die Bagabundage auch gerne in Form von Anfällen auf, eventuell kann der Wandertrieb auch eine Äußerungsform oder Folgeerscheinung einer epileptischen Veranlagung sein. Andere Gewohnheitschwänzer sind hysterisch, sie scheuen vor falschen Anschuldigungen und vor abenteuerlichen Erzählungen nicht zurück. Die Maßregeln im Kampfe gegen das Übel müssen darin bestehen, die Kinder vor dem Verbrechen und vor dem Gefängnis zu schützen. Ein umfassender Kinder- und Jugendschutz ist notwendig; besonders erscheint der Ausbau der den Schulen angegliederten Wohlfahrts Einrichtungen, der Kinderhorte, Ferienhorte, Ferienheime, Schulspeisung usw. geboten. In vielen Fällen kommt die Unterbringung des Kindes außerhalb der Familie in Betracht. Sehr gute Erfolge hat Dr. Barnado in London mit der Fürsorge für diese unglücklichen Geschöpfe erzielt. Die meisten Kinder wurden nachts in den elendsten Vierteln Londons aufgegriffen, in den „Homes“ erzogen, und nach Schluß der Erziehung nach Kanada verbracht, wo sie meist Landwirte wurden. Die Erfolge sind einzig in ihrer

Art, die Anzahl der nicht geratenen Fälle sehr gering. In Deutschland hat man dieser Rettungsarbeit noch nicht genügende Beachtung geschenkt.

Kopfgröße und Intelligenz bei Schulkindern.

Durch eine Arbeit von Möbius angeregt, beschäftigte sich der Nervenarzt Dr. Beyerthal in Worms mit der Ermittlung der Kopfgröße und Intelligenz bei schulpflichtigen Kindern. Er nahm eine große Zahl Kopfmessungen und Intelligenzprüfungen vor, und glaubt sich auf Grund dieses zu dem Schlusse berechtigt, daß sehr gute geistige Fähigkeiten niemals bei annähernd normal gebauten Köpfen mit Horizontalumfangen unter 48 cm (Knaben) und unter 47 cm (Mädchen) bei siebenjährigen, unter 50 $\frac{1}{2}$ cm bzw. 49 $\frac{1}{2}$ bei vierzehnjährigen Schulkindern vorkommen. Die Bedeutung dieses Satzes erblickt Dr. Beyerthal darin, daß nunmehr eine Grenze des Kopfumfanges gefunden sei, unter welcher man mit Sicherheit ein bestimmtes Maß geistiger Leistungsfähigkeit ausschließen kann. So hat er am Schlusse eines Schuljahres bei allen siebenjährigen Schulkindern mit einem Horizontalumfang des Kopfes unter 50 bzw. 49 cm sehr gute intellektuelle Veranlagung ausgeschlossen und sich nur in einem Fall geirrt. Auf Grund seiner Untersuchungen glaubt sich Beyerthal dahin aussprechen zu dürfen, daß schon in den unteren Klassen der Schularzt mittelst Kopfmessung und Intelligenzprüfung zur Auslese der weniger Tüchtigen beizutragen imstande sei, eine Aufgabe, der gegenüber die Pädagogik bisher versagt habe. Für solche Kinder, die in der Normalschule nicht vorwärts kommen, kommt dann die Hilfsschule für Schwachbegabte in Betracht, eventuell auch das System der Sonderklassen und Förderklassen, das zuerst von Schulrat Siedinger in Mannheim eingeführt wurde. Es hat sich daselbst bestens bewährt und hat seitdem in mehr als 20 Städten Verbreitung gefunden.

Eine Erweiterung der Funktion des Schulanzen.

Während allenthalben darüber geklagt wird, daß das Gewicht des Schulanzen für die Kinder viel zu schwer und eine Erleichterung desselben dringend notwendig sei, hat Dr. Königsbeck in Saarlouis eine Erweiterung desselben vorgeschlagen, die eine reichlichere Benützung der Wasch- und Trinkgelegenheit in der Schule ermöglichen soll. Darnach soll die untere Partie des Tornisters durch eine Wand von der übrigen geschieden werden. Diese Erweiterung zerfällt mittelst querrer Scheidewand in zwei Räume. Der eine der letzteren umschließt eine Art Blechhülle, in welcher das Frühstück mitgebracht werden kann, der andere Raum dient einem Trinkbecher als Unterkunft. In der Innenseite des Tornisterdeckels ließe sich außerdem eine derbere Tasche anbringen, in welcher ein wohlzusammengelegtes Taschentuch mitgetragen werden kann. Eine derartige Anordnung hätte den Vorteil, daß das Frühstück nicht mehr in den schmutzigen Taschen aufbewahrt zu werden brauche. Es bleibt frisch und kommt nicht mit Büchern in Berührung, welche mit

mancherlei Keimen infiziert sind. Auch eine Beschmutzung der Bücher durch Fettflecke könnte nicht mehr stattfinden. Dr. Königsbeck hält dafür, daß die Reinigungsborrichtungen in den Schulen auch noch sehr verbesserungsfähig sind. So sei es nicht zweckmäßig, daß die Schüler das gleiche Stückchen Seife zu Reinigungszwecken benützten. Besser ist der Ersatz durch den sogenannten Seifenspender, welchem auf mechanischem Wege Seifenpulver zu entnehmen ist. Daß in den Schulen für reichliche Waschgelegenheit gesorgt werden muß, ist ganz selbstverständlich. Am besten wäre es, Schränkchen den Korridor entlang aufzustellen, in welchen jedes Kind einzeln seine Kleider, Schuhe, Trinkbecher und andere Gegenstände unterbringen könnte, so daß es diese Dinge, soweit möglich, überhaupt nicht mitzuführen brauchte.

Der Kinematograph und die Schule.

Nachdem eine Anzahl Pädagogen den Wunsch ausgesprochen hatten, der Kinematograph, als vorzügliches Anschauungsmittel, solle in den Schulen eingeführt werden, erhoben sich neuerdings ärztliche Stimmen, welche aus hygienischen Gründen vor einer derartigen Neuerung warnen. Unbestreitbar ist der Kinematograph ein Apparat, welcher vorzüglich geeignet ist, Vorgänge der Technik und Industrie zur Anschauung zu bringen, besser wie dies das gesprochene Wort oder die Vorführung der einzelnen Stadien der Vorgänge in unbewegten Bildern vermögen, aber der Apparat schädigt zugleich auch das Auge. Dr. Paul Schenk in Berlin erinnert daran, daß wir jetzt schon unter einer Überfülle von Lichtreizen leiden und daß der moderne Mensch dadurch systematisch seine Augen ruiniere. Beim Kinematograph ist die Lichtfülle bedenklich, die im verdunkelten Raum auf die Projektion des Bildes auf die weiße Leinwand verwendet wird. Noch schlimmer für das Auge ist das in kurzen Zwischenräumen erfolgende Zittern und Schwanken des Lichtes, das von den Bildern auf die Leinwand in unser Auge fällt; dieses Flimmern beraubt den Kinematograph des Anspruches ein hygienisches Bildungsmittel zu sein. Es ist um so stärker, je schneller sich der photographische Vorgang abspielt. Vermindern läßt es sich durch Herabsetzung der Gesamthelligkeit, in noch stärkerem Maße durch gleichzeitige Teilung des Lichtreizes in periodisch wiederkehrende Lichtreize von kürzerer Dauer. Aber immer bleibt bei dem Beobachter das lästige Gefühl, daß sich der Vorgang nicht ununterbrochen, sondern mit störenden Absätzen vollzieht, wobei der Eindruck noch durch den unnatürlich schnellen Wechsel der Szenerie verstärkt wird. Ermüdung und Überanstrengung der Augen ist daher eine notwendige Folge beständiger Schwankungen in der Intensität der Lichtreize. Dr. Schenk betrachtet das Flimmern des Kinematographen als ein gesteigertes Flackern einer Lichtquelle, das für das Auge schädlich ist und er protestiert daher aus hygienischen Gründen gegen die Einführung des Kinematographen in der Schule.

Warum kommen manche Schüler in der Schule nicht vorwärts?

Die Antwort auf diese Frage lautet verschieden, je nachdem sie vom Lehrer oder vom Arzte gegeben wird. Der Lehrer schiebt die Schuld für das bedauerliche Vorkommnis auf die mangelnde Begabung, Fleiß und Aufmerksamkeit, der Arzt sieht den Grund, warum die Kinder nicht vorwärts kommen, darin, daß sie nicht völlig normal sind. In diesen abweichenden Antworten ist kein Widerspruch zu finden, vielmehr gibt die Äußerung des Arztes nur den letzten Grund dafür an, warum es viele Schüler an Begabung, Fleiß und Aufmerksamkeit fehlen lassen. Hören wir zunächst den Arzt. Privatdozent Dr. Uffenheimer in München erinnert in der Zeitschrift „Der Arzt als Erzieher“ zunächst an die körperlichen Erkrankungen der Schulkinder, die ihre geistigen Fähigkeiten herabsetzen. Ist der Körper schlecht ernährt, so leidet auch das Gehirn. Die Kinder werden unaufmerksam. Diese Unaufmerksamkeit darf aber nicht als eine Unart aufgefaßt werden, sie ist vielmehr eine Selbsthilfe der Natur, die verhindert, daß das Seelenleben des Kindes über das zulässige Maß in Anspruch genommen wird. Derartige Kinder müssen besonders geschont werden, es gelingt häufig, durch eine wochen- und monatelange Befreiung vom Schulunterricht ihren Organismus entsprechend zu kräftigen und sie vollkommen gesund zu machen. Neben der körperlichen gibt es aber auch zahlreiche geistige Anomalien, die verhindern, daß die Kinder in der Schule nicht recht fortkommen. Neben der Idiotie und dem Schwachsinn, die meist angeboren sind und die hier nicht weiter in Betracht kommen, gibt es auch im späteren Kindesalter eintretende psychische Erkrankungen. Ein von einer solchen Krankheit befallenes Kind kommt auf einmal nicht mehr mit, es fällt durch seine Teilnahmslosigkeit auf, die Anfangsstadien werden oft verkannt und das Kind für seine Unaufmerksamkeit, Faulheit oder angebliche Böswilligkeit noch bestraft. Auch neurasthenische, hysterische und epileptische Kinder kommen in der Schule schlecht vorwärts. Sie sind zerstreut und zeichnen sich durch eine überstarke Ermüdbarkeit aus. Aber auch abgesehen von ihrer körperlichen oder geistigen Beschaffenheit kommen die Schüler manchmal in der Schule nicht mit, weil sie durch sonstige Inanspruchnahme neben der Schule zu weit abgelenkt, also überbürdet werden. Zu viel Privatlektüre, Studieren von Nebenfächern, wie Sprachen und Musik, übertriebener Besuch von Theatern und Vergnügungsorten, zu intensives Betreiben von Sport hält sie davon ab, sich mit der notwendigen Energie und Ausdauer ihren Schularbeiten zu widmen oder die notwendige Frische in die Schule mitzubringen. In vielen Fällen, wo der Schule die Schuld von den mangelhaften Leistungen des Schülers aufgebürdet wird, ist die mangelhafte häusliche Beaufsichtigung und Anleitung schuld.

Aber nicht allein am Schüler, auch an der Schule, an deren äußeren Einrichtungen, dem Unterrichtsstoff und dem Lehrziele kann es liegen, wenn der Schüler nicht recht vorwärts kommt. Prof. Stählin in München betont, daß die äußeren Einrichtungen der Schule, Mangel an genügender Beleuchtung, Ventilation, Ruhe usw. hemmend auf die Fortschritte

des Schülers wirken. In gleicher Weise wirkt die allzu große Schülerzahl, die ungenügende Fürsorge für Spielplätze. Bei dem Unterrichtsstoff liegt die Hauptgefahr an dem Vielerlei. Je mehr Unterrichtsstoffe in die Schule hineingepreßt werden, desto mehr wird die Oberflächlichkeit und Zerstreuung befördert. Die Lehrziele können für das jugendliche Alter zu hoch und zu umfangreich sein. Namentlich besteht die Gefahr, daß zu viel Memorierstoff gefordert wird. Außerst wichtig ist endlich die Qualifikation des Lehrers, für welchen nicht nur intellektuelle Eigenschaften, sondern eine gewisse Charakterbildung: starke Willenskraft, viel Geduld, viel Selbstbeherrschung und viel Pflichtgefühl notwendig ist. Unter den Gründen, warum manche Kinder in der Schule zurückbleiben, ist auch der zu nennen, daß es manche Lehrer an Sorgfalt in der Behandlung des einzelnen Schülers fehlen lassen. Ein vielseitig begabter, kenntnisreicher und geistvoller Lehrer wird auch schwächere Schüler emporheben, träge aneifern, unaufmerksame fesseln können.

Die letzte Spalte der Absentenliste.

Von Rektor Plüschke, Lauban.

„Solch ein Kleinigkeitskrämer!“ wird mancher der Herrn Leser ausrufen, wenn er die Überschrift nachstehender Arbeit in: „Aus der Schule — für die Schule“ zu Gesicht bekommen wird. „Über einen Raum, der 2,8 cm breit und 4,4 cm lang ist, schreibt man doch keinen pädagogischen Artikel?“ „Und doch“, möchte ich den kritisierenden Herrn Kollegen als Gegengrund entgegenhalten, „ist der Raum vorhanden; er ist leer; seine Bestimmung ist, ausgefüllt zu werden; er soll, so wird es wohl die Behörde wollen, ausgefüllt werden“, und ich behaupte, „er kann auch in nützbringender Weise verwertet werden!“

Man vergleicht den Lehrer so oft mit einem Gärtner. Die Ausführung des Vergleichs will ich mir schenken; denn fast jede Methodik und fast jede pädagogische Zeitschrift hat erwähntes Thema behandelt oder gestreift. Doch auf einen Punkt möchte ich das Augenmerk der Herrn Kollegen richten, der zwar nebensächlich ist und doch im Interesse der gesamten Arbeit zur Hauptsache werden kann. „Der Gärtner verwertet jeden Fuß breit Landes in nützbringender, in seiner Art angemessener Weise.“ Die Wassertonne, aus der er abgestandenes Wasser zum Begießen seiner Pflanzen schöpft, muß ebenso ihren Platz haben, wie das Blumen- oder das Gemüsebeet. In „der verlorenen Ecke des Gartens“ lernt man den Besitzer desselben oft mehr kennen, als in der Mitte desselben. Und in eine solche oft verloren und unbenützt liegende Ecke der Schule möchte ich die Herrn Kollegen heut hinführen. Es ist „die Bemerkungsspalte“ in der Absentenliste.

Bekanntlich zeigen die allgemein gebräuchlichen Absentenlisten nachstehendes Muster:

Nr.	Name und Alter der Schulkinder	Monate	Monatstage und Bezeichnung der einzelnen Versäumnisse													Summe der Versäumnisse		Bemerkgn.
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	—	31.	erlaubt	uner- laubt				
1.	Paul Fendler, geb. d. 24.9.1890, get. d. 3.10.1890, Vater: Wilh. F., Tischlermeister, Mittelfstraße 110.	April															1482.	
		Mai																
		Juni		f	f								2					
		Juli																
		August				f	f						2					
		Septbr.																
		Oktober				f							1					
		Novemb.																
		Dezembr.							f	f	f	f	4					
		Januar																
2.	Max Pietsch, geb. d. 13.7.1890, get. d. 19.7.1890, Vater: Ewald P., Kaufmann, Ring 62.	April															1510.	
		Mai																
		Juni	f	f	f								3					
		Juli																
		August																
		Septbr.	t	t	t								3					
		Oktober																
		Novemb.																
		Dezembr.																
		Januar																
		Februar				f	f						2			Reise der Eltern zur Silberhochzeit.		
		März																
			1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	—	31.						

Die Königlichen Regierungen haben durch ihre Verfügungen und Verordnungen genau festgelegt, was jede Spalte enthalten soll.

Spalte 1 enthält die laufende Nummer.

Spalte 2 enthält den Namen, den Geburts- und Taustag des Kindes, den Namen des Vaters oder des Vormunds und die Wohnung desselben im Stadt- oder im Landbezirke.

Spalte 3 zeigt vorgedruckt die einzelnen Monate.

Spalte 4 bietet in kleinen Quadraten den Raum für die Eintragungen. Die Art und Weise der Bezeichnung der einzelnen Fehltage ist in den verschiedenen Bezirken eine recht verschiedene. Sie wird durch die Königliche Regierung, durch die Kreisschulinspektoren, die Lokalrevisoren oder durch die Direktoren der einzelnen Schulsysteme bestimmt.

So kann z. B. bedeuten:

● = 1 Tag unentschuldigt.

/ = 1 Tag entschuldigt.

⊕ = 1 Tag krank.

◐ = 1/2 Tag unentschuldigt usw.

oder

/ = 1 Tag unentschuldigt.

t = 1 Tag entschuldigt.

f = 1 Tag krank.

T = $\frac{1}{2}$ Tag unentschuldigt usw.

Die beiden angeführten Systeme der Eintragung haben den Vortheil, daß Umänderungen in der Eintragung möglich sind. Gesehensfalles ein Kind fehlt unentschuldigt, und es wird nachträglich als krank gemeldet, so läßt sich leicht aus dem „●“ das „+“ oder aus dem „/“ das „f“ herstellen.

Die Ausfüllung der Spalte 5a+b ist im Vordruck vorgeschrieben.

Spalte 6 dagegen enthält den lakonischen Vermerk „Bemerkungen“.

Während in Spalte 1—5 jede Tätigkeit des Lehrers genau bestimmt ist, herrscht für die Ausfüllung von Spalte 6 die größtmögliche Freiheit.

In dem vorstehenden Schema einer Absentenliste habe ich mir erlaubt, schon einige Bemerkungen einzutragen. Die dort verzeichnete „größere“ Nummer deckt sich mit der Nummer des Hauptjournals des Schulkindes. Nur zu oft ist es nötig, daß man die erwähnte Hauptnummer zur Verfügung hat. Bittet z. B. ein Kind um ein Abgangszeugnis, so muß es im Schülerverzeichnis gelöscht werden. Wie zeitraubend das Suchen nach der entsprechenden Eintragung des Hauptbuches ist, merkt man erst dann, wenn irgendeine Nummer einmal verschrieben worden ist. Man sucht den Namen des Kindes, man überfieht ihn, und wenn man ihn endlich findet, da ist $\frac{1}{2}$ Stunde oder noch mehr Zeit vergangen. Ganz anders wickelt sich das Geschäft ab, wenn es heißt: „Nr. 1610 geht nach Siegnitz ab; Grund: Verzug der Eltern!“ Im Augenblick ist der Vermerk eingetragen, das Zeugnis unterschrieben und unterstempelt, und der Schüler ist entlassen. — Oft stellen sich auch Unrichtigkeiten z. B. bei der Aufstellung der Impf- und Konfirmandenlisten heraus. Da genügt die Angabe der Hauptnummer aus der Bemerkungsspalte der Absentenliste, und der Irrtum kann ohne großes Suchen und ohne großen Zeitverlust berichtigt werden.

Ferner zeigt die oben ausgefüllte Bemerkungsspalte Krankheiten des Kindes. „Herzfehler, Bruch, Weinschaden, kurzsichtig, Krämpfe usw.“ finden wir hier verzeichnet. Dies ist nötig im Hinblick auf die Fehltage des Kindes selbst, und dies ist wichtig für den Unterricht, in dessen Dienst doch die Absentenliste steht. Für den Revisor genügt ein einziger Blick, um den Grund zu ersehen, weshalb der Knabe Mg. „so sehr oft“ als „krank“ fehlt. — Gerade in dieser Hinsicht spielt die Absentenliste als solche eine nicht unbedeutende Rolle. „Alle Absentenlisten sollen aufbewahrt werden!“ so lautet ein Befehl der Bezirksregierungen. Daß dies notwendig ist, erfuhr ich im vorigen Jahre. Von der Militärbehörde erhielt ich dienstliche Anfrage, ob der Drechslergehilfe Otto K., der im Jahre 1894 die evangelische Knabenschule in Goldberg verlassen hätte, schon damals an Krämpfen gelitten habe. Eine Umfrage bei meinen Herrn Kollegen, unter denen einige erst nach 1894 in das Kollegium eingetreten waren, ergab nichts Bestimmtes. Der Knabe selbst

hatte damals nur ca. 2 Jahre die Schule besucht; seine Eltern waren zugezogen; sie hatten die Stadt wieder verlassen; der Knabe hatte am andern Orte gelernt, war in die Fremde gegangen, kurz: man hatte ihn aus den Augen verloren. Da suchte ich in den alten Absentenlisten nach und fand richtig unter dem Vermerk „Bemerkungen“ die Eintragung: „Leidet an krampfartigen Zuständen“. Ohne daß ich den Knaben gekannt hatte, ohne daß eine Ungenauigkeit sich eingeschlichen hätte, konnte die Anfrage der Militärbehörde prompt beantwortet werden. Die Bemerkungsspalte hatte ihren Zweck erfüllt.

Wie schon vorhin erwähnt wurde, steht sie auch im unmittelbaren Dienste des Unterrichts. Nur auf zwei Eintragungen möchte ich da hinweisen („kurzsichtig und schwerhörig“). Wenn die Versetzungsprüfung vorüber ist, gibt Kollege A. (II. Kl.) dem Kollegen B. (I. Kl.) seine Versetzungsliste. Ohne daß anderweitige Listen angefertigt und übergeben werden müssen, genügt diese, um den Ordinarius der I. Klasse über manches Wissenswertes, z. B. welche Kinder er in die Nähe des Katheders und der Wandtafel zu setzen hat, aufzuklären. Der kurze Vermerk „kurzsichtig und schwerhörig“, den die Bemerkungsspalte enthielt; er hatte seine Pflicht getan.

Nicht minder wichtig sind solche kurze Bemerkungsnotizen der Absentenliste auch für den Turnlehrer. Bei der Übernahme einer neuen Klasse gibt ihm diese manch wichtigen Aufschluß, z. B. daß Knabe A. nicht am Sprunggestell mitturnen darf, da er vor $\frac{1}{2}$ Jahr das Bein gebrochen hat, daß bei den Knaben B. und C. Rücksicht auf einen Herzfehler genommen werden muß, daß D. sehr schwächlich ist und ganz besonders berücksichtigt werden muß, u. dgl. m. Ohne daß besondere Individualitätslisten von Klasse zu Klasse übergeben werden, kann manche für den Unterrichtsbetrieb wichtige und wünschenswerte Nachricht als Notiz „der Bemerkungsspalte“ eingezeichnet werden.

Wenn vorstehende Ausführungen das Kapitel der Krankheitsfälle und ihrer entsprechenden Eintragungen (+ t) berührten, so dient die Bemerkungsspalte nicht minder den „entschuldigenden“ Fehltagen. Kinder fehlen „entschuldigt“ und werden „entschuldigt“ fehlen; das ist eine Tatsache, die nicht aus der Welt der Schule hinausgeschafft werden kann. Familienfeste, Notarbeiten auf dem Felde, Witterungsumstände, z. B. Schneetreiben in Gebirgsgegenden, u. dgl. m., sie werden alle zu zwingenden Gründen, daß man in der Absentenliste hin und wieder einmal auch den Vermerk „t oder /“ findet. Kommt nun eine Revision und findet der Herr Revisor drei oder mehrere hintereinander stehende Entschuldigungstage (t t t oder k k k), so erfolgt gewiß die Frage: „Weshalb hat der Knabe T. damals gefehlt?“ Der Grund kann vergessen worden oder im Augenblick nicht gegenwärtig sein. Da stellt sich die ausgefüllte Bemerkungsspalte schnell als Gedächtnishilfe zur Verfügung; sie antwortet mit dem Ausfüllungsvermerk: „Schwester Diphtheritis“ oder „Todesfall, Reise nach N.“ usw.

Wenden wir uns nun den unentschuldigenden Fehltagen zu („• /“). Hier werden Eintragungen verhältnismäßig selten sein. Der Vermerk:

„Polizeilich mit 2 M. bestraft. 4. 6. 02“ spricht für sich allein. Kommt er öfters in die Bemerkungsspalte, so regelt vielleicht der Vermerk: „In Fürsorge-Erziehung nach F. abgemeldet. 9. 12. 01“ die endgültige Abänderung eines annormalen Verhältnisses.

Dieser letzte Punkt führt mich zum Schluß meiner kurzen Ausführungen. In die Bemerkungsspalte gehört beim Abgang oder Zugang eines Schülers der entsprechende kurze Vermerk. Die Absentenliste stimmt in dieser Hinsicht mit dem Schülerverzeichnis der Klasse überein. Im Anschluß an diese Eintragungen kann die winzige Bemerkungsspalte mit ihrer Notiz: „Zugezogen am 3. 5. 02“ für den Lehrer sogar eine Beschützerrolle spielen. Angenommen, am 10. 5. 02 wird die Schule revidiert. Der Herr Revisor prüft z. B. in Geschichte usw. einen Stoff, der Ende April durchgenommen worden, und da der neueingetretene Knabe vorher ein anderes Schulsystem besucht hat und der Stoff zufällig nicht wiederholt worden, diesem mehr oder weniger unbekannt ist. Da entschuldigt der kurze Vermerk der Bemerkungsspalte die Wissenslücke des Schülers in ausreichender Weise.

Ich stehe am Ende meiner „Kleinigkeitskrämerei“. Vielleicht ist sie doch bemerkenswerter, als mancher der Herrn Kollegen am Anfange vermutet hat. Ein Freund aber, der uns seine Dienste anbietet, wie die unscheinbare Bemerkungsspalte der Absentenliste, den muß man beachten; man muß seine Dienste annehmen; es wird sich lohnen!

Das Institut des Leipziger Lehrervereins.

Von Rudolf Schulze.

In der Wochenversammlung des Leipziger Lehrervereins vom 3. Mai 1906 wurde die Gründung eines Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie beschlossen. Der Boden war in Leipzig schon längst wohl vorbereitet, den neuen Gedanken aufzunehmen und ausreifen zu lassen. Beinahe jeder Leipziger Lehrer hatte längere oder kürzere Zeit als Hörer zu Wundts Füßen gesessen, eine kleinere Anzahl hatte in seinem Institut auch praktisch gearbeitet. Man war also mit der neuen Psychologie schon einigermaßen bekannt. Man verfolgte mit Interesse ihre Entwicklung, selbstverständlich mit der kühlen Reserve, mit der eben ein Gebildeter der Großstadt die Dinge betrachtet, die ihn „interessieren“. Man sah, daß die experimentelle Psychologie, durch die Arbeit eines reichlichen Menschenalters zu einem gewissen Abschlusse gelangt, sich anschickte, als angewandte Psychologie nach allen Seiten hin Anregungen zu geben. Auch auf dem Gebiet der Kinderpsychologie und Pädagogik war die experimentelle Methode bereits angewendet worden. Wenn das auch nur Anfänge waren, so hatten sie doch genügt, um zu zeigen, daß auch in diesen beiden Wissenschaften mit Hilfe des Experiments neue Erkenntnisse gesammelt werden können.

Die große Reformbewegung unserer Tage, die das Kind in seiner

Individualität als Maßstab aller pädagogischen Einwirkungen aufstellte, stieß notwendigerweise immer wieder auf das psychologische Problem.

In dieser Zeit mußte der Antrag, ein Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie im Leipziger Lehrerverein zu gründen, freudige Zustimmung finden.

In dem Wunsche, daß etwas geschehen müsse, waren alle einig. Eine prinzipielle Gegnerschaft ist niemals zutage getreten. Aber man fragte sich doch: Geht der Antrag nicht über das hinaus, was ein einzelner Lehrerverein zu leisten imstande ist?

Zwei Dinge halfen schließlich über alle Schwierigkeiten hinweg: Das Entgegenkommen eines Dozenten der Universität, des Herrn Dr. Brahn, dem die Leitung des Instituts angetragen wurde und der demselben seit der Gründung bis jetzt in uneigennützigster Weise seine Zeit und Arbeit gewidmet hat —, und die Opferwilligkeit des Vereins, der die Kosten der Einrichtung und Unterhaltung des Instituts zu tragen beschloß. Der Enthusiasmus hatte gesiegt.

Die finanziellen Verhältnisse des Vereins waren zur Zeit der Gründung nicht besonders günstig. Erleichtert wurde die Gründung dadurch, daß erstens, wie gesagt, das Konto „Leitung des Instituts“ mit Null angelegt werden durfte und daß zweitens der Antragssteller unter den besonders interessierten Vereinsmitgliedern eine Sammlung veranstaltet hatte, die 4650 Mark einbrachte. Der Verein übernahm diese Summe und zahlte sie in einer günstigeren Finanzperiode wieder zurück. Eines Kollegen soll hierbei besonders gedacht werden, eines Herbartianers, der hundert Mark zeichnete mit folgender Begründung: „Ich kann mich als Herbartianer natürlich nicht als Anhänger der experimentellen Richtung erklären, aber ich bin der Meinung, daß die Lehrerschaft jede Richtung unterstützen muß, die den Versuch einer wissenschaftlichen Fundierung der Pädagogik unternimmt. Es muß also auch der experimentellen Methode Gelegenheit gegeben werden, zu zeigen, ob sie etwas für die Pädagogik zu leisten imstande ist.“ Berücksichtigt man, daß damals die Übernahme der finanziellen Verpflichtungen durch den Verein noch nicht ausgesprochen war, daß also die Zeichnung à fonds perdu erfolgte, so wird man die Selbstlosigkeit dieser Handlungsweise um so höher einschätzen. Es haben sich noch mehrere Herbartianer in ähnlicher Weise an der Gründung des Instituts beteiligt, der Leipziger Herbartverein hat ferner, als er sich auflöste, den vorhandenen Bestand seiner Kasse dem Institut überwiesen. Ich hebe das besonders hervor. Es wird oft die Meinung laut, daß zwischen den Anhängern der experimentellen Richtung und den Herbartianern ein unversöhnlicher Haß bestünde. In Leipzig ist das, wie man sieht, nicht der Fall. Anderswo hoffentlich auch nicht. —

In vier bescheidenen Räumen im zweiten Stockwerk des Lehrervereinshauses fand sich die erste Arbeitsgemeinde zusammen. Beim ersten Einführungskursus, den Dr. Brahn abhielt, mußten beide Türen des Vortragszimmers geöffnet werden, damit die Hörer im angrenzenden Zimmer und auf dem Korridor Platz fanden. Der Kursus mußte

mit einer zweiten, gleich großen Gruppe von Hörern sofort wiederholt werden.

So erwiesen sich schon in der ersten Zeit die vorhandenen Räume als völlig unzureichend. Im Jahre 1908 überwies der Verein dem Institut das ganze Stockwerk, das zweckentsprechend umgebaut wurde. Das Institut verfügt jetzt über einen großen Hörsaal, ein fünfenstriges Zimmer, für 100 Personen zureichend, einen kleinen Hörsaal für 50 Hörer, fünf Arbeitszimmer für experimentelle Untersuchungen und eine Dunkelkammer. Die Zimmer haben außer einer Starkstromanlage für Beleuchtung und Projektion auch eine große Schwachstromanlage, die von einer in einem Nebenraume des Instituts befindlichen 42zelligen Akkumulatorenbatterie aus jedes Zimmer mit Strom für die verschiedenen Apparate versieht. An einem Zentralschaltbrett lassen sich außerdem Stromverbindungen zwischen je zwei Zimmern herstellen, so daß Experimentator und Beobachter, wie das ja für viele Versuche unbedingtes Erfordernis ist, in verschiedenen Räumen untergebracht werden können.

Zur Einweihung des neuen Hauses erschienen außer anderen Ehrengästen auch die Herren vom Wundtschen Institut. Wundt selbst hat das Institut ganz eingehend besichtigt. Er nannte es eine schöne Gründung und einen wertvollen Besitz des Leipzig Lehrervereins. Es ist vielfach die irrige Meinung verbreitet, Wundt habe sich gegen die Anwendung der experimentellen Methode in der Psychologie des Schulkindes und der Pädagogik erklärt. Wundts Äußerungen über Kinderpsychologie beziehen sich aber nur auf die Psychologie des Kindes der ersten Lebensjahre, die eigentliche Kinderpsychologie, nicht aber auf die Psychologie des Schulkindes. Nun hat allerdings Wundt in seinem Institut nie Kinderuntersuchungen ausführen lassen, aber lediglich aus dem Grunde, weil man selbstverständlich zweckmäßigerweise nicht gleich mehrere Probleme auf einmal in Angriff nimmt. Ich habe das aus der aller „authentischsten“ Quelle. Wundt hat also gar nichts gegen die Anwendung des Experiments in der Psychologie des Schulkindes und in der Pädagogik. Im Gegenteil: Er hat uns bei der Gründung des Instituts in liebenswürdiger Weise beraten, er und sein Mitdirektor Prof. Wirth. Und wir sind den Herren zu großem Danke verpflichtet.

Mit der Erweiterung des Instituts, mit dem Anwachsen der Mitgliederzahl erhöhten sich natürlich auch die Ausgaben. Erfreulicherweise hat die Opferwilligkeit des Vereins mit dieser Entwicklung gleichen Schritt gehalten. Es sind bis jetzt für das Institut im ganzen bereits mehr als 20 000 M. aufgewendet worden. Diese Summe ist zum allergrößten Teile von den Mitgliedern des Lehrervereins aufgebracht worden. Seit dem vorigen Jahre haben sich dem Institut aber auch andere Hilfsquellen erschlossen. Wirklich selbst erschlossen: das ist das Erfreuliche. Der staatliche Schulinspektor, Herr Oberschulrat Müller, besuchte das Institut sehr häufig und nahm an manchen Kursen fast regelmäßig teil. Und eines schönen Tages erhielten wir die Mitteilung, daß sich das Sächsische Kultusministerium entschlossen habe, jährlich 500 M. zu bewilligen. Die gleiche Summe steuert der Sächsische Lehrerverein bei. Das Grimmaer

Lehrerseminar, das mit den Böglingen der obersten Klassen das Institut besuchte, stiftet jährlich 30 M.; kurz darauf teilte uns der Glauchauer Lehrerverein mit, daß er beschlossen habe, dem Institut jährlich 25 M. zu überweisen. „Er wolle damit ein gemeinnütziges Unternehmen unterstützen und überlasse es dem Institut, ob es ihm dafür irgendwelche Rechte zubilligen wolle oder nicht.“ Das veranlaßte den Verein, eine passive Mitgliedschaft einzurichten. Das Statut sagt darüber folgendes:

„Vereine, Lehrerkollegien und Privatpersonen, die beabsichtigen, das Institut zu fördern, können die passive Mitgliedschaft des Instituts erwerben durch jährliche Zahlung von 20 M. und mehr. Die passiven Mitglieder erhalten die in den Jahren ihrer Mitgliedschaft erscheinenden Veröffentlichungen des Instituts gratis. Die passiven Mitglieder werden in einer besonderen, jährlich zu veröffentlichenden Liste als Förderer des Instituts aufgeführt.“

Die Tafel der Förderer, die demnächst im großen Hörsaal ihren Platz finden wird, weist zurzeit folgende Namen auf:

1. Königliches Lehrerseminar Grimma,
2. Bezirkslehrerverein Glauchau-Stadt,
3. Pädagogischer Verein Chemnitz,
4. Bezirkslehrerverein Dresden-Land,
5. Frau Geheimrat Cahn aus Berlin,
6. Bezirkslehrerverein Zwickau-Stadt,
7. Das Lehrerkollegium der I. Bürgerschule zu Aue i. B.,
8. Frau Professor Doren aus Leipzig,
9. Bezirkslehrerverein Marienberg.

Es ist zu hoffen, daß noch recht viel Vereine und Privatpersonen diesem Beispiele folgen. Die Entwicklungsmöglichkeiten des Instituts sind lange nicht erschöpft. Es ist namentlich zu erwägen, wie es der Allgemeinheit, der ganzen deutschen Lehrerschaft, noch mehr als bisher dienstbar gemacht werden kann. Diesem Zwecke dient zurzeit nur der Ferienkursus, der im Anschluß an die akademischen Ferienkurse des Sächsischen Lehrervereins in den Michaelisferien abgehalten wird. Die Teilnehmer des Kursus, in diesem Jahre waren es 87, aus allen Gegenden Deutschlands, werden in die Methoden und Apparate der experimentellen Psychologie und Pädagogik durch Demonstrationsversuche eingeführt.

Ein ähnlicher Kursus wird für die neueintretenden aktiven Mitglieder jedes Jahr abgehalten zur ersten Einführung. Hundert Hörer nehmen an dem diesjährigen Kursus teil, eine große Anzahl mußte zurückgewiesen werden. Dem schließen sich dann andere Kurse an zur Pflege der Hilfswissenschaften und verwandter Gebiete. So wurde ein mathematischer Kursus abgehalten zur Einführung in die Methoden der Psychologie. Eine Anzahl von Institutsmitgliedern hielt es für notwendig, in einem besonderen Kursus sich so viel von der englischen Sprache anzueignen, um die amerikanische Fachliteratur verfolgen zu können. Eine Frucht dieser Arbeit war die Übersetzung des Buches von Kirkpatrick:

Grundlagen der Kinderforschung, die vom Leipziger Lehrerverein der Öffentlichkeit übergeben worden ist. *)

Von Zeit zu Zeit, meist monatlich, vereinigen sich die Institutsmitglieder zu Diskussionsabenden. Es wurden da beispielsweise folgende Themen behandelt: Begabungsunterschiede, Ermüdung, Kinderzeichnungen, Über die günstigste Zeit des Schuleintritts des Kindes. Mit den Diskussionsabenden wechseln Vorträge ab. Die Vortragenden sind zumeist Lehrer der Universität. So sind für das Wintersemester in Aussicht genommen: Am 10. Dezember und 29. Januar „Über das menschliche Gehirn, mit Demonstrationen“ und am 4. Febr. „Über pathologische Erbllichkeit“ (Privatdozent Dr. med. Döllken), am 11. Februar „Über Radioaktivität“ (Prof. Marx), am 16. Februar „Über die psychologische Entwicklung des Ornaments“ (Prof. Lamprecht). Durch das Institut werden erfreulicherweise die Beziehungen der Lehrerschaft zur Universität immer engere, sind doch infolge dieser Verbindung eine ganze Anzahl Dozenten Mitglieder des Instituts und des Leipziger Lehrervereins geworden.

Für die weitere Vertiefung ist eine Fachbibliothek vorhanden, die außer der deutschen Fachliteratur auch das Hervorragendste aus der englischen und französischen Literatur bietet.

So wird an die eigentliche Arbeit, an experimentelle Untersuchungen, erst nach eingehender Vorbereitung herangegangen. Zurzeit werden im Institut folgende Untersuchungen geführt: „Über die Zahlauffassung“, „Über die Auffassung einfacher Raumformen“, „Einfluß der Frage auf die Antwort“, „Verbesserung des Sprachunterrichts beim Taubstummenunterricht“, „Über Rechtschreibunterricht“, „Über Entwicklung des Farbensinns bei Kindern“. Im allgemeinen werden wohl zunächst die kinderpsychologischen Untersuchungen vorwiegen, wenn auch im Namen des Instituts die Pädagogik vor der Psychologie den Vortritt hat. Aber unser Weg in das unbekannte Land soll lieber recht langsam, als mit Unbedacht gegangen sein! Aber die bisherigen Ergebnisse unserer Arbeiten kann ich nichts Näheres mitteilen, ich würde Herrn Dr. Brahn vorgegreifen, der die Absicht hat, im nächsten Jahre an die Herausgabe der ersten Veröffentlichung heranzugehen. Nur eins kann ich schon jetzt verraten. Man erwarte nicht sensationelle Enthüllungen. Die zu erwartende Zeitschrift wird nicht anders aussehen als andere wissenschaftliche Zeitschriften. Sie wird Zeugnis davon ablegen, daß in der Wissenschaft mit viel Arbeit immer nur wenig zu erreichen ist. Nun soll damit aber nicht etwa gesagt sein, daß wir mit rein pädagogischen Arbeiten erst dann beginnen werden, wenn wir die „Kindesseele“ vollständig sezziert und wohlpräpariert in den Händen haben. Die originelle Methode unseres Institutsmitgliedes, des Taubstummenlehrers Lindner, hat am 4. Oktober dieses Jahres am Deutschen Taubstummenlehrtage allgemeines Aufsehen erregt. Er läßt mit dem von ihm erfundenen Apparate seine

*) Kirkpatrick, Grundlagen der Kinderforschung. Leipzig, A. Hahn. 3,50 M., geb. 4,20 M.

kleinen Taubstummen die Laute abtasten, die sich schwer vom Munde des Lehrers absehen lassen.

Wir werden also auch das pädagogische Problem sofort in Angriff nehmen, aber nur dort, wo es sich von selbst anbietet. Wir haben nicht die Absicht, in möglichster Eile ein System der experimentellen Pädagogik zusammenzuzimmern. Wir wollen es ganz ruhig der Zukunft überlassen, zu entscheiden, was die experimentelle Methode auf dem Gebiete der Pädagogik zu leisten imstande ist.

Bei unseren Arbeiten ist auch die Technik der Untersuchung bereits energisch in Angriff genommen worden. So haben sich die in der Psychologie üblichen Apparate für unsere speziellen Zwecke teils wichtige Abänderungen gefallen lassen müssen, teils sind ganz neue Apparate konstruiert worden, beispielsweise zur Untersuchung der Zahlauffassung, der Raumauffassung, des Gedächtnisses, zur Messung psychischer Zeiten usw. Auch die Technik der Demonstrationsapparate haben wir im Hinblick auf eine Reform des Psychologieunterrichts an den Seminaren im Auge gehabt.

Ich muß erwähnen, daß die außerdeutschen Länder auf diesem Gebiete das größere Interesse zeigen. Wir haben zu den technischen Kursen im Experimentieren Studenten und Volksschullehrer, Seminarlehrer und Seminar Direktoren — meist von ihren Regierungen entsendet — hier gesehen aus Rußland, Rumänien, Serbien, Bulgarien, Portugal, Schweden, England, Finnland, Japan, den Vereinigten Staaten und Südamerika. Ein schwedischer Seminar Direktor kam lediglich zu dem Zwecke nach Deutschland, um sich bei uns in die Technik der Apparate einführen zu lassen.

In der letzten Zeit regt es sich aber auch unter den deutschen Seminarlehrern. Den Herren, die noch Bedenken haben, möchte ich zu erwägen geben, daß es sich jetzt keineswegs darum handeln kann, etwa die ganze Seminarpsychologie mit einem Schlage umzumodeln. Aber man wird gewiß gern die Gelegenheit ergreifen, den Psychologiebeflissenen die experimentelle Methode wenigstens an einigen Beispielen anschaulich vorzuführen.

Dazu ist nur sehr wenig erforderlich: Einige hundert Mark für Apparate und die Kenntnis einiger Handgriffe, die man allerdings wohl nur durch Arbeit an den Apparaten selbst erwerben kann. Wir werden stets bereit sein, die Herren vom Seminar, die das wünschen, besonders einzuführen. Vierzehn Tage bis drei Wochen werden dazu im allgemeinen genügen. —

Wem mein Bericht nicht ausführlich genug war, den verweise ich an die Adresse unseres Schriftführers, des Herrn Schlager, Leipzig-Gohlis, Planitzstraße 19, der seit Jahren für die Verbreitung unserer Ideen unermüdllich tätig ist und jede Anfrage gern beantworten wird.

Am Schlusse noch eine Frage, die viele Leser dieser Zeilen am meisten bewegen wird: Wie stellt sich die neue Richtung zur pädagogischen Reformbewegung? Man hat anfangs die experimentelle Pädagogik mit Mißtrauen betrachtet. Wo bleibt die künstlerische Betätigung des Lehrers, wenn bei jeder freien Regung die „experimentelle Pädagogik“ uns in die

Hände fallen wird: Nicht so, guter Freund, sondern anders lehrt unsere Wissenschaft!

Dagegen habe ich folgendes zu sagen: Noch niemals hat eine Wissenschaft, wenn sie nicht unbescheiden war, der künstlerischen Betätigung Fesseln angelegt. Was wollen wir denn schließlich? Wir wollen versuchen, mit den feinsten Methoden, die uns zur Verfügung stehen, der Kindesseele ihre Geheimnisse abzulauschen. Wir werden da manche Wunder schauen, die uns bisher verborgen waren. Wer da auch nur wenige Einblicke getan hat, bei dem wird in erhöhtem Maße das Gefühl lebendig werden, das einzig und allein den wahren Lehrer macht, das ihn veranlaßt, bei seinem Erziehungswerk seine ganze Persönlichkeit einzusetzen: die Achtung vor dem Kinde.

Ich richte darum an alle Leser dieser Zeitschrift die Bitte, auch für unsere Bestrebungen einen Platz in ihrem Herzen einzuräumen, wenn sie es für die Kunstbewegung nicht bereits ganz verschenkt haben.

Unsere Wege gehen nebeneinander, gar nicht weit voneinander, zum gleichen Ziele.

Blüten und Früchte.

Quellen patriotischer Kraft.

Sich in Schiller wahrhaft versenken, heißt: sich durchdringen von der geistigen Macht des Deutschtums und sich kräftigen in dem, was unsere beste Stärke ist . . . Wer die Verantwortung mitträgt für unsere künstlerische Bildung, für das Verhältnis der Nation zu unserer großen Poesie, der soll dafür arbeiten, daß Goethe und Schiller beide miteinander in ihrer unermesslichen Verschiedenheit mit freier Würdigung eines jeden in seiner Art aufgenommen werden in unser Kulturbewußtsein. Ein Volk, das solche Güter bekam, hat nicht das Recht, sie sich willkürlich selbst zu verkümmern. Goethe und Schiller zusammen erfüllen erst den Umtreis der nationalen Begabung.

Rühnemann, Schiller (Vorwort VII u. S. 493.)

Ein Blick auf die Gipsindustrie des Südharzes.

(Zugleich ein Beitrag zum Unterricht in der Naturkunde.)

Von E. Kiedbusch, Stargard i. P.

Fährt man von Nordhausen aus mit der Staatsbahn in nordwestlicher Richtung (Nordhausen—Northeim), so kommt man schon nach wenigen Kilometern in die Gipsregion des Südharzes, in jenes Gebiet, das bis vor wenigen Jahrzehnten noch den ganzen Norden Deutschlands und auch noch darüber hinaus mit dem bekannten Gipsmehl versorgte.

Schon bei der ersten Station, Niedersachswerfen, treten die hohen, steilabfallenden, weißen Wände dicht an den Bahnkörper heran, stellenweise ihm samt der Chaussee und dem kleinen Zorgeflüßchen durch die langgestreckte Talsenke den Weg vorschreibend. Ja, zwischen Ellrich und Walkenried, den beiden nächsten Stationen, treten die Felsen so

hindernd in den Weg, daß man es vorgezogen hat, eine vorspringende Höhe, das romantische „Himmelreich“, durch einen 255m langen Tunnel zu durchbohren. Überall sehen wir mehr oder weniger hochauft steigend die weißen, nur stellenweise mit spärlichem Graswuchse bekleideten Felsen und vor ihnen die Gruppen kleiner und großer Schuppen und Häuser mit den hohen Schornsteinen, alles über und über weiß. Vor den Ausgängen stehen Eisenbahnwagen, die von weißen „Müllerburschen“ beladen werden, und die die Produkte in die Welt befördern sollen, die Produkte der Gipsindustrie des Südharges.

Das Zentrum dieses Erwerbszweiges ist das kleine, kaum 5000 Einwohner zählende Industriestädtchen Ellrich, dessen Bevölkerung zu einem stattlichen Bruchteil seinen Unterhalt „in den Gisbergen“ verdient. War es auch kein weltbewegendes Ereignis, als die Gipsarbeiter des Südharges im Frühjahr 1904 in den Ausstand traten, so zeigte es sich doch deutlich genug, welche Bedeutung dieser Industriezweig für einen großen Teil des Südharges und seine Bewohner hat.

Schauen wir einmal hinein in das Leben und Treiben dieses Gebietes. Schon gleich am Bahnhof zeigt sich uns ein Bild bunter Mannigfaltigkeit. Abgeschlossen wird der Hintergrund in geringer Entfernung vor uns durch die steile, oben spärlich mit Gras und Bäumen bestandene Gipswand; davor liegen in buntem Gewirre Fabrikgebäude und Schuppen verschiedenster Art, alle überragt durch fast ein Duzend Schlote. Die Grundfarbe des ganzen Bildes ist weiß. Und wir dürfen uns nicht wundern, wenn die umherwirbelnden, weißen Flocken sie auch bald auf uns übertragen.

Doch was klettert dort für eine kleine Gestalt am Abhange herum? Sie verschwindet nach der Seite; ein kanonenschußähnlicher Knall erdröhnt — noch ein zweiter — und ein Haufe größerer und kleinerer Gipssteine rollt herunter. Ein Trompetensignal zeigt das Ende der Sprengung an — die Arbeit beginnt von neuem. Das Bohrloch wird von der steilen Wand aus in den Felsen hineingetrieben, die Sprengpatrone (mit Dynamit, Nitroglyzerin u. dergl.) hineingebracht, und ein abermaliger Signalton kündigt die neue bevorstehende Sprengung an und ruft allen Beteiligten ein „Achtung!“ zu. Bald folgt auch der Knall, und die abgesprengten Gesteinsmassen stürzen wieder nach unten. So geht es hier schon jahrzehntelang fort. Wenn auch eine Abnahme der Gipsmassen wahrnehmbar ist, so sind doch noch Felsen vorhanden, die unsere Generation einen vollständigen Verbrauch dieser Riesennengen nicht erleben lassen.

Begleiten wir nun einmal die abgesprengten Gipssteine auf ihrem fernerem Leidenswege durch die Fabrik, in die sie durch Lowries gebracht werden. Ein Arbeiter ist beschäftigt, die hergeführten Steine in eine Öffnung des Fußbodens zu befördern. Dumpfes Klopfen dröhnt herauf, und würde es uns nicht gesagt, wir könnten schon erraten, welcher Vorgang sich dort unten abspielt: große gegeneinanderschlagende Steinbrecher bereiten den Rohstein für das Feinmahlen vor. Emporheber („Elevatoren“) schaffen dann die grobkörnigen Steine in

die Mühlen, aus denen sie in Gestalt eines feinen Pulvers wieder zum Vorschein kommen, das dann in Säcken für die weitere Verarbeitung fortgeschafft wird.

Der Gips betritt nun den zweiten Teil seines Leidensweges. Da erst erleidet er diejenige Veränderung, die ihn für die praktische Verwendung brauchbar macht. Man bringt ihn zu dem Zweck in Öfen, die verschiedenartig gebaut sind, sich im Prinzip aber gleichen: bei allen wird das Gipsmehl — wie Wasser in den Kochtopf — in feuerfeste Gefäße gebracht und einem bestimmten Wärmegrade ausgesetzt, also gewissermaßen „gekocht“. Man spricht daher auch geradezu von dem „Kocher“. Auch unser gemahlene Gips kommt in solchen Kocher, einen kammerartigen Raum, der durch eine im oberen Teile der Seitenwand angebrachte Klappe gefüllt wird. Man sieht dann dort unten das wallende Gipsmehl, durch das man, trotzdem es doch ein trocknes Pulver ist, unwillkürlich an das brodelnde und strömende Wasser im Kochtopf erinnert wird. Die Hitze wirkt von unten her auf den Kocher ein, wird bei neueren Konstruktionen auch durch schlangenförmig gewundene Röhren durch das Innere des Kochers geleitet und so mit dem zu brennenden Gipsmehl in noch nähere Berührung gebracht. Nachdem der Gips genügend gebrannt ist — diesen Zeitpunkt, von dem Güte und Wert des Produktes abhängen, zu bestimmen, erfordert viel Erfahrung und Übung —, und nachdem er in verschiedenen Einrichtungen bis zu einem gewissen Grade abgekühlt ist, kann er in Säcke gefüllt werden und ist so für den Versand vorbereitet. Als feideweißes Pulver geht er unter dem Namen „gebrannter Gips“ in den Handel.

Die vielseitige Verwendung dieses Produktes dürfte allgemein bekannt sein. Wer hätte nicht schon Gipsabgüsse („Gipsfiguren“) von Kunstwerken und andern Gegenständen gesehen — von der abgeformten Münze oder dem kleinen Mops an aufwärts bis zum Modell des kunstvollsten Denkmals, „Thorwaldsens Christus“ und die Kaiserbüsten nicht zu vergessen! Die Chirurgie macht es sich bei Armbrüchen usw. zur Herstellung des nötigen festen Verbandes („Gipsverband“) dienstbar. Man verwendet den Gips ebensowohl zum „eingipsen“ des Hafens als auch zur Schmückung der Decken und Wandflächen durch Ornamente, Rosetten, Gesimse, Leisten usw. — beim Verputzen der Wände erweist er sich in demselben Maße brauchbar als auch bei Herstellung ganzer Wände. Der Keramik (Töpferkunst) ist der Gips unentbehrlich geworden zur Herstellung von Formen. Gerade er bietet die Möglichkeit, durch die verschiedenen Grade der Porosität, die man erzeugen kann — je nach dem man mehr oder weniger Wasser zum „Anmachen“ nimmt — dem flüssigen Tonbrei in gewünschtem Maße und in entsprechender Menge das Wasser schnell und genügend zu entziehen. Wohl jeder wird diese aufgestellte Reihe, die die verschiedenartigste Verwendung des Gipses zeigt, leicht verlängern können.

Immerhin hat man aber ein gewisses Vorurteil gegen die Haltbarkeit dieses Materials. Gewöhnlich verwendet man es nur da, wo man auf Güte nicht viel Gewicht legt. Soll etwas Gutes und etwas

für die Dauer geschaffen werden, so sieht man von ihm ab. Von welchem Irrtum man dabei aber befangen ist, zeigt deutlich genug der Umstand, daß die Cheopspyramide, jenes riesige Baudenkmal der alten Ägypter, mit Gipsmörtel gebaut ist. Mittelalterliche Klöster (z. B. die Ruinen des im Bauernkriege 1525 zerstörten Walkenrieder Klosters) und Burgen des Harzes (z. B. die zu Osterode) lassen uns staunen über die Unverwundlichkeit dieses Materials, das den Unbilden der Witterung besser standgehalten hat als die stark verwitterten Bausteine.

Wie kommt man dazu, so abfällig über dieses Produkt zu urteilen? Nun, Tatsache ist, daß der Gips, der sich für oben angeführte Zwecke sehr gut eignet, da, wo es auf Festigkeit und Wetterbeständigkeit ankommt, oft zu wünschen übrig läßt. Man berücksichtigt dabei eben nicht, daß Gips und Gips zweierlei ist, daß jener Gips, der „Stuckgips“, da, wo es gilt, Dauerhaftigkeit und Festigkeit in hohem Grade zu erlangen, besser durch eine andere Gipsart ersetzt wird, die sich vor jenem als eine dichtere und wesentlich schwerere Masse auszeichnet, die dabei von hervorragender Wetterbeständigkeit und außerordentlicher Druckfestigkeit ist, wie vorstehende Beispiele beweisen.

Auch die Gewinnung dieser Gipsart, die im gewöhnlichen Leben noch zu wenig gekannt und dementsprechend gewürdigt wird, wollen wir jetzt etwas genauer ansehen. Schreiten wir also jener Anlage zu. Ein weithin sichtbares Reklameschild verrät uns ihren Namen: „Estrichgips-Fabrik“. Estrichgips also nennt man kurz die von dem Stuckgips wohl zu unterscheidende Art. Beim Eintreten in diesen Teil der ganzen Fabrikanlage fällt uns gleich ein großer Haufen weißer, freideckungsähnlicher Steine auf, die einem schachtartigen Ofen entnommen werden, von denen mehrere in einer Reihe nebeneinander stehen. Sie ähneln alle den zum Kalkbrennen gebräuchlichen. Auch hier werden die rohen Gipssteine von oben in den Schachtofen gefüllt (ohne zwischenliegende Kohlschichten, wie beim Schmelzen des Eisens), und dann durch die von unten her wirkende Hitze gebrannt. Das Mahlen geschieht hier erst nach dem Brennen. Man erhält dann auch ein weißes Gipsmehl, das äußerlich von dem andern zwar nur wenig zu unterscheiden ist und dabei doch wesentlich andere Wirkungen aufweist.

Der Grund hierfür liegt nun allerdings weder am Ofen, noch daran, daß die Steine erst gebrannt und dann zerkleinert werden, sondern einzig und allein in dem bedeutend höheren Wärmegrad, dem dieser Gips ausgesetzt wird. Hier ist es kein Kochen bei einer verhältnismäßig niederen Temperatur wie bei dem Stuckgips, sondern ein wirkliches Brennen in Rotglut. Dieser scharf gebrannte Gips, der Estrichgips, macht sich schon kenntlich beim Anrühren mit Wasser; er nimmt viel weniger davon auf als der Stuckgips, bleibt stundenlang weich, erst nach und nach beginnt er zu erhärten („abzubinden“), und erst nach Tagen ist er vollständig fest. Dann aber zeigt er seine Eigenschaften in rechtem Lichte. Volumbeständigkeit, Dauerhaftigkeit, Wetterbeständigkeit und Festigkeit, insbesondere Druckfestigkeit sollen nochmals erwähnt werden. Seine Verwendung als Mörtel bei großen Bauten (Klöstern,

Kirchen usw.), als Gipsstrichboden, der sich unter anderm durch Feuer-
sicherheit und als schlechter Wärmeleiter auszeichnet, als Wandputz, als
Quaderbaustein, der mit den Sandsteinquadern und Zementkunststeinen
in Wettbewerb treten kann, sei hier besonders hervorgehoben.

Haben wir so der zwiefachen Gewinnung des Materials beigewohnt,
so wollen wir auch nicht versäumen, eine dritte Abteilung des ganzen
Werkes aufzusuchen, in der gleich ein beträchtlicher Teil davon ver-
arbeitet wird. Sofort fallen jedem, der hierherkommt, jene langen
Reihen offener Schuppen auf, unter denen längliche, weiße Platten, die
sogenannten „Gipsdielen“, untergebracht sind. Sehen wir uns deren
Fabrikation an. Ein großer, saalartiger Raum, in dem Männer in
großer Anzahl bei den verschiedensten Arbeiten tätig sind, nimmt uns
auf. Fast müssen wir uns vorsehen, daß wir nicht von jenen Ar-
beitern überfahren werden, die einen auf kleinen Rädern ruhenden
Eisenkasten vor sich herschieben. Sie füllen ihn mit einer gewissen
Wassermenge, schütten einen Sack Gipsmehl hinein, rühren das ganze
schnell um und fahren dann die milchige Flüssigkeit an einen der zahl-
reichen Arbeitstische. Nachdem dessen Rand durch eine Leiste erhöht
worden ist, wird der dadurch entstandene kastenartige Raum mit dem
Gipsbrei angefüllt, ein paar Hände voll Kokosfasern werden hinein-
gebracht, die Oberfläche der schon dickwerdenden Masse etwas auf-
geraut, damit später dem Mörtel besserer Halt geboten wird — und
schon nach wenigen Minuten kann die fertige Platte nach dem Auf-
bewahrungsschuppen gebracht werden.

Da diese Gipsdielen vielfach — besonders im Norden Deutsch-
lands — noch nicht genügend bekannt sind, müssen wir sie uns aber
noch genauer ansehen. Ihre Stärke beträgt im Durchschnitt ca. 5 cm,
die Breite 25—50 cm, die Länge gewöhnlich ca. 2 m; daß man
natürlich jedes andere Maß herstellen kann, ist selbstverständlich. Die
Gipsdielen gehören zu den leichtesten Baumaterialien. Man kann sie
also zunächst da vorteilhaft anwenden, wo eine zu ziehende Wand nur
gering unterstützt werden kann. Ihrer Billigkeit wegen, ferner weil sie
Schall und Wärme sehr schlecht leiten, auch eine schnelle Fertigstellung
des Baues gestatten, dazu durch hohe Feuericherheit sich auszeichnen
— man muß geradezu staunen, wenn man hört, welch hohen Wärme-
graden Gipsplatten bei Versuchen erfolgreich standgehalten haben —
all dieser Gründe wegen, die noch bedeutend vermehrt werden könnten,
sind die Gipsdielen zu verschiedensten Zwecken zu verwenden. Man
benutzt sie als Verkleidungsmaterial zum Schutz gegen Wärme und
Kälte, als Dachverhalung, als Schutz für Holz- und Eisenkonstruk-
tionen gegen Feuergefahr, als Material zum Bau von Kranken-
baracken, weil sie Spaltpilzen und Ungeziefer wenig oder gar nicht
Unterschlupf gewähren, usw. Vorteilhafter stellt man die Wände noch
in der Art her, daß man ein Gerippe aus Holz oder Eisen von außen
sowohl als auch von innen mit Gipsdielen bekleidet. Sie lassen sich
leicht in verschiedenster Art verarbeiten, weil sie sich gut sägen und
nageln lassen, auch Schrauben und Haken guten Halt bieten. Wünscht

man für all diese Zwecke größere Festigkeit und Dauerhaftigkeit, so hat man nur nötig, den Stuckgips teilweise oder ganz durch Estrichgips zu ersetzen, und eine weitere Ausdehnung der Verwendung ist möglich.

Zum Schluß wollen wir nun noch untersuchen, wie es kommt, daß dieses Produkt ebenso wie der Kalk erst gebrannt werden muß, bevor man ihn verwenden kann. Dem Kalk (genauer: kohlensaurer Kalk, Kalziumkarbonat, CaCO_3) wird durch das Brennen Kohlenensäure (Kohlendioryd, CO_2) entzogen. Dann erst kann er „gelöscht“ werden. Gips (schwefelsaurer Kalk, Kalziumsulfat, CaSO_4 mit Wasser = $\text{CaSO}_4 + 2\text{H}_2\text{O}$) enthält aber keine Kohlenensäure, sondern besteht aus Kalkerde, Schwefelsäure und Wasser. Häufig allerdings enthält der Gipsstein noch andere Stoffe: Ton, Eisenoryd usw. Dadurch ist auch seine Farbe Schwankungen unterworfen. Nach dem Brennen erscheint er aber fast immer rein undurchsichtig weiß, selbst wenn er vorher oft dunkel aussah; nur Eisenoryd läßt manchmal eine rötliche Färbung zurück. Das Brennen des Gipses hat den Zweck, einen Teil des Kristallwassers, welches er enthält, auszutreiben. Dieser entwässerte Gips hat nun das Bestreben, für das abgegebene Wasser neues aufzunehmen. Rührt man ihn mit Wasser an, so geht die Wasseraufnahme vor sich, der Gipsbrei erstarrt („bindet ab“) binnen kürzerer oder längerer Zeit (Stuckgips — Estrichgips) unter mehr oder weniger Wärmeentwicklung zu einer festen Masse. Diese Erscheinung ist es bekanntlich, die ihn für seine Verwendung geeignet macht.

Nun kann es aber auch vorkommen, daß der Gips gerade durch das Brennen diese Fähigkeit verliert. Dieser Fall tritt ein, wenn er beim Entwässern nicht auf die richtige Temperatur gebracht worden ist. Er erstarrt dann sehr schlecht oder gar nicht. Man sagt von solchem Gips: er ist „totgebraunt“. Sonderbar ist es dabei nur, daß dies dann eintritt, wenn die Brenntemperatur zwischen den beiden Graden liegt, die für Erzeugung des Stuckgipses und des Estrichgipses nötig sind. Die Temperaturgrenzen, die zur Erzielung eines guten, brauchbaren Produktes vorgeschrieben sind, sind nur verhältnismäßig eng, und wie bereits erwähnt, ist eine sorgfältige Leitung des Brennprozesses erforderlich, die viel Erfahrung und Übung voraussetzt. —

Rose Blätter.

I. Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Biegler.

52. Richard Wenz. (R. W. Enzio.)

Richard Wenz wurde am 12. Dezember 1876 zu St. Wendel in der Rheinprovinz geboren. Nach dem Besuche der unteren Volksschulklassen trat er in das Gymnasium über und 1895 in das Seminar zu Mettmann, das er 1898 mit dem Reifezeugnis verließ. Seit 1901 ist er Lehrer in Köln. R. Wenz war kurze Zeit Herausgeber zweier literarischer Zeitschriften und ist heute Mitarbeiter

an einer großen Reihe angesehenen Zeitschriften und Tagesblätter, in denen er eine reiche kritische Tätigkeit entfaltet. Dieser Seite seines Wirkens gehört auch das Buch an: „Dichter der Gegenwart im deutschen Schulhause“. Charakteristiken und Proben. Langensalza, 1905. Hierher darf man ferner seine Mitarbeit an Max Hesses Volksbücherei und den Wiesbadener Volksbüchern rechnen. In ersterer Sammlung gab er drei Bände „Meisternovellen neuerer Erzähler“ mit Einleitungen, „Am Fenster“, Erzählungen von Wilh. Holzamer und Ernst Wicherts Novelle „Schuster Lange“ heraus, in der letzteren: „Die Flaschenbrüder“. Von Jul. Stinde. „Die Entdeckung der blauen Grotte“. Von Aug. Kopisch. „Von den Apenninen zu den Anden“. Von E. de Amicis. Die Einleitungen zu diesen Schriftchen sind sehr feinsinnige Arbeiten. Im Mittelpunkt seiner produktiven Tätigkeit steht der Dorfroman. Er veröffentlichte: „Der Krüppel“. Roman einer Jugend. Berlin, H. Hillger. „Kind und Erbe“. Eine Bauerngeschichte. Heilbronn, D. Weber. „Heinrich Mittler“. Roman. Glogau, Hellmann. „Der Raubhachmüller“. Roman. Leipzig, M. Basse. In Vorbereitung ist: „Der Fremde“. Ein Dorfroman. Kleinere Geschichten und Skizzen vereinigen folgende Bändchen: „Totes Geleise“. Köln, P. Neubner. „Luise“. Das Mysterium einer Liebe und andere Geschichten. Leipzig, D. Muzé. „Die Witwe“. Glogau, Hellmann. Diese Sammlung ist vergriffen. Ebenso ist die Sammlung seiner ersten Gedichte: „Nacht und Tod“. Ein Zyklus, Verse, vergriffen.

Die Schriften von R. Wenz zeugen von einer guten psychologischen Beobachtungsgabe, einer tüchtigen Gestaltungskraft und umsichtiger Beherrschung des Instrumentes der Sprache. Mit dem psychologischen Scharfblick des Dichters hängt wohl auch seine deutlich zum Ausdruck kommende Vorliebe für die Zeichnung problematischer Naturen zusammen.

Besondere Beachtung unserer Leser verdient der Roman „Heinrich Mittler“, dessen Held ein Lehrer ist, und der wie eine Art Lebensbeichte aussieht. Selbstredend ist es kein autobiographischer Roman im gewöhnlichen Sinne des Wortes, aber zweifellos hat der Verfasser einen Teil seiner Seminarerinnerungen hineingesflochten. Ich werde auf dieses Buch in einem besonderen Artikel zurückkommen.

* * *

Sehnsucht.

(Nacht und Tod. S. 24.)

Durch meine Nächte schleicht verweint vergrämt,
Auf einsam stillen, duftumschwebten Wegen
Die Sehnsucht. Haudernd streckt sie und verschämt
Die schmalen, weißen Hände mir entgegen.

Und sieht mich an mit wehmütvollem Blick.
Ich fühl' den Segen schwer von ihren Händen . . .
Aus zagem Munde zittert's leis: Zum Glück!
Mir wird so weh . . . ich muß die Augen wenden.

Memento mori.

(M. a. D. S. 37.)

Was willst du nur, daß sich mir drohend
Dein Knochenfinger hebt,
Vor dem mein Herz, das leidensmüde,
Schon längst nicht mehr erbebt?

Doch hier! Du sollst nun nicht vergebens
Zu mir gekommen sein!
Ich biete dir zum leichten Handel
So Leib als Blut; schlag' ein!

Was willst du nur? Der frohen Jugend,
Die ich zu Grabe trug,
Mich mahnen? Siehe her, die Narben,
Die mir das Leben schlug!

Daß mich, was mir das harte Leben
Noch immer hat versagt,
Nur einmal tief im Glück schwelgen!
Und dein bin ich, eh's tagt.

Epilog.

(A. a. D. S. 40.)

So wird auf meinen grauen Tag,
Wenn still der trübe Schein verglommen
Und müd der letzte Stundenschlag
Verzittert, eine Nacht mir kommen,
Da träumefelig, wünschelos
Mein Geist durch Ewigkeiten gleitet

Und da die Schönheit rein und groß
Durch meine stillen Gärten schreitet,
Da alles, was ich trug und litt,
Versunken ist in tiefes Schweigen,
Und was hier unterliegend stritt,
Aufjauchzend führt den Siegesreigen.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Die deutschen Volksschullehrer haben eine hochbedeutsame Tagung in der „wunderschönen“ Stadt Straßburg veranstaltet; der Zusammenschluß ganz Deutschlands hat sich auf dem Volksschulgebiet vollzogen. Die erhebende Versammlung und der äußere Rahmen, der dem Ereignis in der altherwürdigen Stadt und ihren reichen geschichtlichen Erinnerungen gegeben worden ist, werden sicher allen den Glücklichen, die zu den Festtagen über den Rhein eilen durften, ihr ganzes Leben lang ein starker Antrieb zu treuer Arbeit für Schule und Reich sein. Die heutigen politischen Verhältnisse in den Reichslanden erwecken im Herzen vieler Patrioten schwere Sorgen; man ist vielfach geneigt, sie an Bedeutung für das Reich den Vorgängen in der Ostmark gleichzusetzen. Es erschallen Sirenen- gesänge von dorthier, die über die wahre Bedeutung der Selbstständigkeitsbe- strebungen der Reichslande hinwegtäuschen wollen. Unter diesen Umständen sollte man sich in Mitdeutschland freuen, daß die Volksschullehrer dort bereit sind, in dem Reichsgedanken vollständig aufzugehen; es ist unendlich wichtig, ob in der Schulstube ein Mann steht, der die Liebe zum großen deutschen Vaterlande aus innerstem Antriebe pflegt, oder ob er nur das tut, was äußerlich geschehen muß, um gewissen Forderungen der Aufsichtsbehörde zu entsprechen. Wir meinen, daß alle maßgebenden Kreise sich solchen Erwägungen nicht verschließen und der letzten Tagung des Deutschen Lehrervereins große Aufmerksamkeit und auch freund- liche Teilnahme zuwenden sollten. Wir haben aber leider den Eindruck, daß dies nicht geschehen ist; die Behandlung unseres Lehrervereins bleibt frostig. — Die Beratungen sind dort in jeder Weise würdig verlaufen. Der bewährte Führer der bayerischen Lehrer, Oberlehrer Schubert aus Augsburg, sprach über den Deutschen Lehrerverein, seine Aufgaben und seine Ziele. Er nahm dabei in würdiger Weise zu den Anfeindungen Stellung, denen der Verein von dem Ultramontanismus ausgesetzt ist. Erst jüngst hat im preußischen Abgeordneten- hause leider ein königlicher Kreisschulinspektor, Dr. Heß, sich soweit vergessen, daß er den deutschen Lehrern die Frage ins Gesicht schleuberte: „Bietet denn unsere Lehrerschaft heute noch die Gewähr für eine Erziehung unserer Jugend im christlichen Glauben?“ Wenn ein Kgl. Kreisschulinspektor eine solche Frage stellt, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn weite Kreise dem Glauben bei- messen. Wie wir hören, soll der Herr noch nicht lange im Verwaltungsdienst stehen, und wir hoffen, daß Zeit und Lebenserfahrung ihn anders belehren werden, so daß er die mannigfachen Irrtümer in seinen Ausführungen erkennen wird. Das weiß aber die breite Öffentlichkeit nicht; sie glaubt den erfahrenen Fachmann zu hören und wird sich noch oft darauf berufen. — Wie maßvoll die Lehrerschaft denkt, beweist die Auswahl, die sie in Straßburg zwischen den Leitsägen von Salchow aus Charlottenburg und Paulsen aus Hamburg getroffen hat. Sie hat sich für Salchow entschieden und damit bezeugt, daß sie mit den Füßen auf den Erd- boden bleiben will. Paulsen stellt unter dem Grundsatz „die Schule muß demo- kratisiert werden“ Forderungen auf, die von arger Verkennung von Welt und Menschen eingegeben sind. Wohlthuend berühren die Ausführungen Höpners über Jugendfürsorge. Er hat glücklich die Einseitigkeit vermieden, diese nur als eine Pflicht der Lehrer hinzustellen, sondern er hat dem ganzen Volke das Gewissen geschärft.

Chronik.

Der bekannte Jugendschriftsteller May hat in einer Beleidigungsklage gegen den Redakteur Lebins eine empfindliche Niederlage erlitten. Es ist kaum glaublich, daß ein Mann mit solcher Vergangenheit den gewaltigen Einfluß hat erlangen können, über den er tatsächlich verfügt. Die Deutsche Zeitung schreibt darüber: „Der Rechtsanwalt Bredered des Beklagten führte u. a. aus: Karl May, welcher in Hohenstein-Ernstthal im sächsischen Erzgebirge als Sohn einer Hebamme geboren ist, habe schon von Jugend auf einen starken verbrecherischen Trieb an den Tag gelegt. Wegen verschiedener Diebstähle in einem Lehrerseminar sei er das erstemal zu sechs Wochen Gefängnis bestraft worden. Bald darauf sei er wegen eines Einbruchs in einen Uhrmacherladen zu vier Jahren Zuchthaus verurteilt worden. Er habe sich dann mit einem Deserteur, namens Krüpel, der aus der Regimentskasse 100 Taler gestohlen habe, verbunden und habe mit diesem eine Räuberbande gebildet, in der er der Oberführer war. Diese Bande sei bald der Schrecken der ganzen Gegend geworden, habe Marktfrauen überfallen und zahllose Einbrüche begangen, so daß schließlich die beteiligten Städte um Abwendung von Militär baten. An dieser May-Jagd hätten sich unter anderen auch die Hohensteiner Feuerwehr und mehrere Turnvereine beteiligt. Der Schlupfwinkel der Mayschen Räuberbande sei eine mit Moos und gestohlener Weinwand austapezierte Höhle in dem Waldburgischen Walde gewesen. May und Krüpel seien der militärischen Razzia damals durch folgende List entgangen. May zog sich eine sächsische Gefangenaufseheruniform an, fesselte dann seinem Freunde Krüpel die Hände und passierte so die Militärkette. May habe sich in seiner Räuberhauptmannsrolle so gefallen, daß er wiederholt, um den Leuten einen Schrecken einzujagen, auf die Wirtshäustische ganz à la Schinderhannes geschrieben habe: „Hier haben May und Krüpel gegessen und haben Brot und Wurst gegessen. Karl May, Räuberhauptmann.“ — Krüpel wurde seinerzeit erwischt und zu 22½ Jahren Zuchthaus verurteilt. May selbst wurde erst später gefaßt und erhielt nochmals vier Jahre Zuchthaus, die er bis zum Jahre 1874 in Waldheim verbüßte. Als May aus dem Zuchthause herauskam, sei er auf den Gedanken gekommen, seine Verbrechererinnerungen in Form von Kolportageromanen herauszugeben; gleichzeitig habe er für den katholischen Verlag von Pustet in Augsburg fromme katholische Erzählungen geschrieben, obwohl er selbst Protestant ist. Hierdurch habe er Eingang in höhere Kreise erhalten und sei bald zum berühmten Weltreisenden geworden. So habe ihn unter anderen die sehr fromme Fürstin von Waldburg mehrmals auf ihr Schloß eingeladen und ihn in ihrem fürstlichen Wagen vom Bahnhof abholen lassen. Später habe sich May sogar auf Grund einer gefälschten Urkunde den Dokortitel beigelegt und habe es sogar fertig gebracht, zu den näheren Bekannten der Schwester des jetzigen Königs von Sachsen zu zählen.

Der Beklagte Lebins führte zur Charakterisierung des Klägers folgendes an: „Die Redaktion des Dresdener Adreßbuches habe vor einiger Zeit bei dem Polizeipräsidenten von Dresden angefragt, ob May tatsächlich der Dokortitel zustände. Der Polizeipräsident habe darauf erwidert, daß die ganze Sache Schwindel sei. May selbst sei ein literarischer Hochstapler und gefährlicher Verbrecher. Wenn dies selbst ein Polizeipräsident wörtlich antworte, so habe er nicht nur das Recht, sondern die Pflicht, die wahre Persönlichkeit des May an die breiteste Öffentlichkeit zu ziehen. Die Bücher des Klägers, welche nicht nur von der deutschen Jugend verschlungen würden, seien die Vorläufer der jetzigen Schundliteraturseuche und der Nick Carter- und ähnlichen Geschichten. Dieser tiefgehenden Einwirkung eines solchen Mannes auf die deutsche Jugend müsse mit aller Schärfe entgegengearbeitet werden.“

Die Hauschwester. Die Notwendigkeit, auch die Mädchen von vornherein für einen Beruf zu erziehen, zwingt die Eltern häufig, große Opfer für die Ausbildung ihrer Töchter zu bringen, welche nachher durch eine Heirat völlig wertlos wird. Daher halten wir es für angezeigt, unsere Leser auf einen leider noch wenig bekannten, aber sehr beachtenswerten Beruf hinzuweisen, der jedem tüchtigen Mädchen dauernden Erwerb verspricht, durch seine Ausbildung nur verhältnismäßig geringe Kosten verursacht und dabei die beste Vorbereitung

auf den Ehestand bildet. Es ist das der Beruf der Hauschwester. Durch einen eingetragenen Verein (Vorsitzende Fräul. Benina Tollschorf, Bankow-Berlin, Wollantstraße 98) ist er ins Leben gerufen und wird von allen, die ihn kennen, als äußerst zeitgemäß und auskunftsvoll begrüßt. Es handelt sich dabei um eine neue Schwesternschaft, die im Gegensatz zu den bestehenden, ihre Dienste nur Gesunden widmet durch Kinder-, Alters- und Wochenpflege, durch verständnisvolles Schaffen in Haus und Küche. Die Ausbildung geschieht in engster Anlehnung an den Betrieb der Familie. Alle Haushaltungs-Apparate, die nicht auch im guten Bürgerhause anzutreffen sind, werden vermieden, und die Anstalt ist nicht anstaltsmäßig, sondern familienmäßig eingerichtet. So wird z. B. zur Erlernung der Kinderpflege jeder Lehrschwester ein hübsch und praktisch eingerichtetes Kinderzimmer übergeben, in dem sie 2 oder 3 Kinderchen unter Aufsicht der Lehrerin und Anleitung des Arztes zu versorgen und zu beschäftigen hat, genau wie in der Familie. Sie macht dabei verschiedene Stationen durch, hat einmal 2 Säuglinge, nach einiger Zeit 1 Säugling und 1 Jahrkindchen, dann wieder 1 Säugling und 2 größere Kinder zu versorgen. Daneben läuft die wissenschaftliche Ausbildung durch Arzt und Lehrer. Auch bei der hauswirtschaftlichen Ausbildung wird ebensosehr Gewicht darauf gelegt, für das Haus und die Familie vorzubereiten, mehr als es bisher unser Wissen in irgendeiner der bestehenden Anstalten geschieht. Um der Erlernung der Alterspflege willen nimmt der Verein pflegebedürftige, nicht kranke Damen in der Anstalt auf, am liebsten mit eigenen Möbeln, die dort natürlich sorgfältigere Bedienung, Unterhaltung usw. finden, als in einem Pensionate geboten werden kann. Die jungen Mädchen, die sich zur Ausbildung melden, können auch wieder ins Elternhaus zurückkehren, ohne der Schwesternschaft beizutreten; sie werden in jedem Falle gründliche und wirklich zweckentsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten erlangen. Alle müssen aus guter Familie sein. Es wäre sehr zu wünschen, daß dieses Unternehmen recht viel Beachtung fände und besonders, daß viele gebildete junge Mädchen der Schwesternschaft beitreten. Denn die Nachfrage nach Hauschwester ist schon jetzt sehr stark, und es werden häufig geradezu glänzende Auerbietungen gemacht, welche aus Mangel an Hauschwesterinnen leider vielfach ablehnend beantwortet werden müssen.

Die diesjährigen Ferienkurse in Marburg mit Vorlesungen und Übungen in deutscher, englischer, französischer und italienischer Sprache finden vom 3. bis 23. Juli und vom 3. bis 24. August statt und werden aus zwei Teilen von je dreiwöchentlicher Dauer bestehen. — Alle auf die Kurse bezüglichen Anfragen sowie Anmeldungen sind zu richten an: Marburger Ferienkurse, Villa Cranston, Marburg a. d. Lahn. — Auch an der Universität Greifswald findet in diesem Jahre vom 4. bis 23. Juli ein Ferienkursus (XVII. Jahrgang) statt. Die Fächer sind folgende: Phonetik (Prof. Heuckenkamp), Deutsche Sprache und Literatur (Prof. Heller, Prof. Christmann), Französisch (M. Pleßis), Englisch (Mr. Montgomerie, Miss Todd), Religion (Konsistorialrat Prof. Haußleiter), Philosophie (Prof. Rehmke), Geschichte (Prof. Vernheim), Kunstgeschichte (Prof. Semrau), Geologie (Prof. Jaekel), Geographie (Prof. Friedrichsen), Chemie (Prof. Strecker), Physik (Prof. Starke), Biologie (Prof. Kallius), Botanik (Prof. Schütt), Physiologie (Privatdozent Dr. Mangold), Hygiene (Geheimrat Prof. Vößler). Den Vorlesungen zur Seite gehen zoologische, botanische, physikalische, geologisch-geographische Übungen bezw. Exkursionen, psychologisches Seminar, französische, englische, deutsche Sprachübungen. Ausführliche Programme sind unentgeltlich unter der Adresse „Ferienkurse Greifswald“ zu erhalten.

Gehaltsverhältnisse in den deutschen Staaten. Nach einer Zusammenstellung der „B. W.“ gewähren

	im ersten Dienstjahre	Höchstgehalt	
Preußen	1120	3300 M.	in 31 allgem. Dienstjahren,
Bayern	820	2800	" " 34
Sachsen	900	3000	" " 24 Dienstj. v. 25. Lebensj. ab,
Baden	1000	2800	" " 23 definit. Dienstjahren,
Heffen	900	3000	" " 31 " "

	im ersten Dienstjahre	Höchstgehalt	M. in 29 allgem. Dienstjahren,
Weimar	1000	2750	" " 34
Oldenburg	900	2400	" " 34
Braunschweig	800	2700	" " 34
Meiningen	1100	2600	" " 30
Altenburg	1300	2600	" " 29
Mecklenburg-Strelitz	900	2200	" " 27
Mecklenburg-Schwerin	1000	1600	" " 25
Gotha	1000	2900	" " 30
Anhalt*)	900	3500	" " 30 definit.
Neuß ältere Linie	1000	2300	" " 26
Neuß jüngere Linie	1200	2800	" " 30 allgem.
Schwarzburg-Sondershausen	1100	2550	" " 30
Schwarzburg-Rudolstadt	1000	2400	" " 29
Waldeck	900	2460	" " 31
Schaumburg-Lippe	900	2400	" " 27
Lippe-Detmold	900	2400	" " 27
Hamburg	1600	4600	" " 25 definit.
Bremen	1200	4100	" " 22
Lübeck	1100	3500	" " 28
Elßaß-Lothringen	900	2400	" " 32 allgem.

2. Aus pädagogischen Auffäßen.

Fr. W. Försters moralpädagogische Ansichten. Darstellung und Kritik. A. Böhm. „Deutsche Bl. f. erz. u.“ 10, Nr. 22, 23: Förster erkennt den Dualismus zwischen sinnlichem Ich und geistigem Ich. Nur aus dem Kampfe beider miteinander kann die Sittlichkeit entstehen. Mit der Überwindung der natürlichen, materiellen, sinnlichen Inspirationen, mit dem sieghaften Hervorgehenlassen der geistigen Seite seiner Persönlichkeit, mit der Unterordnung seines Tuns unter die Forderungen des seelischen Lebens wird der Mensch ein sittliches Wesen. Die besten Hilfen hierzu findet der Mensch, indem er sich recht fest in der christlichen Religion verankert. Entschieden verfehlt ist es, wenn er immer und immer wieder behauptet, wir müßten zurückblicken auf die Ideale und in die Erziehungsweisen des Mittelalters und seiner Kirche, müßten die gewaltige geschlossene Macht der heutigen katholischen Kirche als die Einrichtung schätzen, die mit ihrer autoritativen Tradition der beste Hort und der sicherste Schutz sei gegen bloßen Individualismus, Narrheit, Einseitigkeit und Irrtum in der Seelenbildung. Unsere Zeit und unsere Erziehung kann die Charakterbildung, die ihr notwendig ist, zustande bringen, auch ohne daß sie bei der Moralphädagogik der katholischen Kirche in die Schule geht.

Von der falschen und der rechten Simultanschule. Prof. Rein. „Leipz. Lehrerztg.“ 10, Nr. 10: 1. Die Volksschule sei eine echte Simultanschule. 2. Diesen Charakter erhält sie durch einen für Kinder beider Konfessionen gemeinsamen, allgemein-christlichen Religionsunterricht. (Kann nur beim Verschwinden der Konfessionen selbst und ihrer Vereinigung in urchristlichem Geist heilsam wirken. Die Christlittg.) 3. Dieser Religionsunterricht kann nur ein auf geschichtlichen Grundlagen ruhender sein ohne konfessionelle Prägung. 4. Der Katechismusunterricht bleibt der Kirche im Konfirmandenunterricht vorbehalten. 5. Kein Lehrer darf zum Religionsunterricht gezwungen werden; ebenso soll es den Eltern freistehen, ihr Kind von diesem Unterricht befreien zu lassen. Der Grundsatz der Freiheit und der Freiwilligkeit muß überall maßgebend sein, wo der leiseste

*) Inkl. 10 Prozent für Wohnung, nur in den fünf Kreisstädten und in Rosslau und Leopoldshall wird außerdem ein nichtpensionsberechtigtes und bei der Versetzung in eine zu den vorgenannten nicht gehörende Ortschaft fortfallendes Wohnungsgeld von 100 M. an die Lehrer ohne Dienstwohnung gezahlt. Sonst verstehen sich alle angegebenen Gehälter ohne Wohnungsgeld.

Zwang tödlich wirken kann, vor allem bei der Entfaltung und Pflege religiöser Gefühle. 6. Die Umgestaltung des Religionsunterrichts in diesem Sinne sollte jetzt von der evangelischen Schule ausgehen in der begründeten Hoffnung, daß eine Zeit kommen werde, wo der Streit der Konfessionen verstummt und die freie deutsche Schule den Kindern beider Kirchen offensteht.

Unterrichtserfolge in Groß-Berlin. E. Schwarz. „Päd. Jtg.“ 10, Nr. 13: Die Einführung des 8stufigen Schulsystems in Berlin hat zur Folge gehabt: 1. eine bedeutende Erhöhung der Besetzung, von 68 auf 88 v. H., 2. eine erhebliche Steigerung der nach fünf aufsteigenden Stufen aus der Schulpflicht Entlassenen, von 62,85 auf 88,40 v. H., 3. eine Verstärkung der Besetzungsziffer der oberen vier und eine entsprechende Herabminderung der Besetzung der unteren vier Klassen um etwa 8 v. H. Diese wohlthätige Wirkung hat den Stadtsäckel nicht belastet, weil die Besetzungsziffern in den Oberklassen nicht ab-, sondern eher zugenommen haben. Diese bedeutenden Vorteile sind eingetreten trotz der vielen Hemmungen, welche durch einen überlasteten Lehrplan usw. verursacht werden. Das Wort von der Überlegenheit der 7stufigen Schule ist eine Phrase und zeigt sträfliche Unkenntnis der pädagogischen Literatur.

Über die Beurteilung von Jugendschriften. R. Köhler. „Päd. Warte“ 10, Heft 4: Jedenfalls bildet es eine Hauptaufgabe für den Beurteiler einer Jugendschrift, daß er ihre Vorzüge genau zu erkennen und gebührend zu würdigen sucht. Denn nur in diesem Falle kann er ermessen, ob die Fehler, die sie vielleicht an sich trägt, wirklich schwer ins Gewicht fallen oder jenen gegenüber entschieden zurücktreten, wenn nicht ganz verschwinden. Daher ist der Gesamteindruck, den eine Jugendschrift macht, ungleich wichtiger für die Entscheidung über ihren Wert oder Unwert, als die Frage, inwieweit sie den Anforderungen entspricht, die gewöhnlich an die Jugendschriften gestellt werden. Nicht aufrecht zu erhalten ist das einseitige Dogma, welches den spezifischen Jugendschriften die Berechtigung aberkennt. Ähnlich steht es mit der Behauptung, daß jede Jugendschrift ein literarisches Kunstwerk sein müsse. Der ästhetische Maßstab ist nicht für jede Jugendschrift anwendbar. Auch die Behauptung, die mit der eben erwähnten zusammenhängt, daß Jugendschriften, die irgendeine Tendenz verfolgen, zu verwerfen seien, hat nur bedingte Gültigkeit. Der eine Schriftsteller besitzt diese, der andere jene besondere Gabe, und nur auf den Gebieten wird ein jeder wirklich Tüchtiges hervorbringen, die seiner Natur und Neigung am meisten entsprechen. Demgemäß braucht auch die einzelne Jugendschrift nicht alles zu leisten, was überhaupt zu den Aufgaben der Jugendliteratur gehört.

Zur Stellung der Aufgabenhefte im Rechenunterricht. F. Heider. „Päd. Warte“ 10, Heft 5: Zugunsten besserer Erfolge ist unbedingt zu verlangen, daß das Aufgabenheft von seiner beherrschenden Höhe herabsteige und sich mit der Rolle eines hilfsbereiten Führers und Dieners bescheide. In dieser Stellung mag das Aufgabenheft die leitenden Gesichtspunkte für die Anordnung des Stoffes geben und damit die Richtungslinie für das Rechnen des Schülers bieten, der Lehrer darf es aber nie als bindend betrachten. Es mag durch die von ihm dargebotenen Aufgaben bei der Verarbeitung des Rechenstoffes umfassende Handreichung gewähren, es darf aber unter keinen Umständen alleiniger Stofflieferant sein. Der Stoff, den es darbietet, würde totes Kapital bleiben, wenn der Lehrer es unterließe, ihm durch unausgesetzte reichste Bezugnahme auf die nächste wirtschaftliche Umwelt der Schüler Kraft und Leben einzuhauchen. Das Rechenheft mag die Grundlage sein für die tägliche Vorbereitung des Lehrers, er muß aber ohne Aufhören selbst Neues, Eigenes hinzutun.

Neue Bahnen im erdkundlichen Unterricht. O. Schneider. „Schulbl. für Braunschw. u. Anhalt“ 10, Nr. 1, 2: Die Tatsache, daß das wirtschaftliche Leben im Vordergrund unserer Volks- und Staatsinteressen steht, fordert Einsicht in die geographischen Grundlagen des Wirtschaftslebens. Auch für die übrigen Zweige der Kultur, besonders für das staatliche Leben, hat der geographische Unterricht eine gewisse Kenntnis zu vermitteln. Neben dem Verständnis für die wechselseitigen Beziehungen zwischen Natur- und Kulturgeographie ist auch die Einsicht in den ursächlichen Zusammenhang zwischen den physischen Verhältnissen der Erdoberfläche anzustreben. Dazu bedarf es in vielen Fällen der Grundlehren

der Geologie. Bei der Bildung von Unterrichtseinheiten wird der Stoff nach natürlichen Landschaften gegliedert. Für die Erreichung des Unterrichtszweckes sind folgende Maßnahmen von Bedeutung: Gestalte das Ziel so, daß die Wissbegierde des Kindes geweckt und die Eigenart des geographischen Stoffes berücksichtigt wird. Werwerte alle den Gegenstand berührenden Vorstellungen aus dem täglichen Leben, aus den übrigen Unterrichtsfächern, besonders aber aus der Heimatkunde. Benutze nach Möglichkeit alle wertvollen Veranschauligungsmittel der Gegenwart. Wende unter selbsttätiger Mitwirkung der Kinder das begründende Verfahren an. Gebrauche die extensive Vergleichung als Mittel der Vertiefung und Befestigung. Fasse die gewonnenen Erkenntnisse zu Kernsätzen zusammen. Suche den behandelten Stoff vor allem lebenspraktisch zu gestalten.

3. Sprache des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Der Gassenhauer.

Der Joachimstaler Pfarrer Johann Mathesius sagt in seinen Predigten über Sirach (I 52) vom Jahre 1586: „Wer aber mit leichtfertigen Buben und gassenhawern, welche nichts als deß abends auff der gassen schreyen und plöcken können, umgeheth, der muß hernach dem Büttel zum Dempke (= Gefängnis) folgen.“ Sind das Gassenhauer in unserem Sinne, ihrem Kunstwerte nach zumeist tiefstehende Lieder? Nein, es sind überhaupt keine Lieder, sondern junge leichtlebige Leute, die auf den Gassen hauen, d. h. — in einer der älteren Bedeutungen des Wortes — umherlaufen. Das ist die Grundbedeutung des Ausdrucks. In einer zweiten Bedeutung begegnet uns sodann der Gassenhauer als Lied, und zwar, wie es scheint, als Liebeslied, insonderheit als Ständchen, bei dem der Ort der Handlung ebenfalls die Gasse ist. Sie ist und bleibt das Wesentliche im Worte. Allein so niedrig wie heutzutage stand der Begriff in älterer Zeit nicht. Als Hans Sachs im Jahre 1567 den Vorrat seiner Lieder nachsah, fand er auch

Psalme und ander kirchengäng,
auch verendert geistliche lieder,
auch gassenhawer hin und wider.

Nichts Verächtliches liegt in dem Worte, das hier lediglich das weltliche Lied im Gegensatz zum geistlichen zu bezeichnen scheint. Ja, noch Bürger schreibt im Deutschen Museum (1776): „Mein Ohr hat öfters in der Abenddämmerung dem Zauberschalle der Balladen und Gassenhauer unter den Linden der Dörfer, auf der Bleiche und in den Spinnstuben gelauscht.“ Damit sind auch nicht Gassenhauer in unserem Sinne gemeint, wohl aber wahrscheinlich weltlich-üppige Lieder, wie sie besonders in den Spinnstuben beliebt waren. Dieselbe Bedeutung hat das Wort in den mancherlei alten Sammlungen von „Gassenhawern und Reuterliedern“. Zu dritt erscheint das Wort in der dem Liede nahe verwandten Bedeutung Tanz, der nach altertümlicher Sitte ebenfalls häufig auf der Straße (Gasse) stattfand. So wird im Simplicitissimus (1669) ein „trollichter Gassenhauer aufgemacht“. Allein auch in dieser Bedeutung liegt von Haus aus noch nicht der verächtliche Sinn, den das Wort heute hat, sonst würde Pamphilus in des Herzogs Heinrich Julius Drama von „Buhler und Buhlerin“ bei dem seiner Geliebten zu bringenden Ständchen (II. 1) den Spielteuten nicht zurufen: „O gut Gesellen, seid lustig und macht einen hübschen Gassenhauer!“ Daß es auch besondere Arten von Gassenhawern gab, befundet Christian Reuters Schelmuffsth (1696), der sich von den Spielteuten den „Leipziger Gassenhauer aufstreichen“ läßt. In der Folgezeit überwog das Niedrig-Verächtliche immer mehr in dem Worte; es war trotz Bürger bereits allgemein herrschend, als Wieland in seinem Agathon (10,7) schrieb: „Während die politischen Müßiggänger sich darüber zanken werden — — —, wird der Pöbel ein paar Flüche zwischen den Zähnen murmeln, seine Gassenhauer anstimmen und — bezahlen.“

Söhns.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Dr. Löwe, **Leitfaden der Kirchengeschichte für höhere Schulen.** 43 S. Buchhandlung des Waisenhauses, Halle. 50 Pf.

Ein für die Hand der Schüler bestimmtes Heftchen, welches die Haupt-sachen des Gebietes übersichtlich und kurz bringt! Daß die richtige Verwendung des Büchleins der Ergänzung durch die Worte des Lehrers und durch Quellen be-darf, leuchtet ohne weiteres ein. Die Würdigung der gegenwärtigen Verhältnisse (Sektenbildungen, Mission, religiöse Kunst usw.) verdient als ein augenfälliger Vorzug des Heftchens besondere Hervorhebung. H. D.

Prof. Dr. Meinhold, **Sabbat und Sonntag.** 125 S. Wissenschaft und Bildung, 45. Bd. Quelle und Meyer, Leipzig. Geb. M. 1,25.

Woher stammt der Sabbat, woher der Sonntag? Welche Bedeutung hatten sie im Judentum und in der alten Kirche? Stehen beide in Beziehung oder sind sie gar nicht nebeneinander zu nennen? Der 1. Teil der Arbeit handelt von der Herausbildung und der Bedeutung des Sabbats. Im 2. Abschnitt geht der Verfasser auf das Verhältnis zum christlichen Sonntag ein. Wie dieser in der nachreformatorischen Zeit bei uns gefeiert wird, welche Gestalt er in anderen Ländern, insbesondere in England angenommen und welche Wichtigkeit er in der Gegenwart gewonnen, wie sich die Gesetzgebung mit ihm befaßte, und welche sozialen und ethischen Werte ihm zugesprochen sind, davon berichten die letzten Teile dieses höchst anregenden und warm zu empfehlenden Werthens. D.

Dr. Rothstein, **Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament** für reifere Schüler und Schülerinnen höherer Lehranstalten. 82 S. Buchhandlung des Waisenhauses, Halle. 80 Pf.

Wissenschaftlichkeit und pädagogisches Geschick reichen sich in dem Werkchen die Hände. Wer sich den Inhalt angeeignet hat, der besitzt sichere Stützpunkte, mit denen sich die übrigen Stoffe leicht verknüpfen lassen. H. D.

Prof. Dr. Sprengel, **Die Notlage des deutschen Unterrichts auf den höheren Schulen.** 35 S. Otto Salle, Berlin. Preis?

Mit anerkanntem Freimut deckt der Verfasser die Schäden auf, welche bezüglich des Deutschunterrichts auf den höheren Schulen, vorzugsweise auf dem humanistischen Gymnasium herrschen. Wie dem Übel abzuhelpen ist, zeigen die weitblickenden, mit Leichtigkeit in die Praxis umzusetzenden Vorschläge. Möchte das inhaltsreiche Schriftchen recht viele Freunde finden! D.

W. Maurenbrecher, **Von Nazareth nach Golgatha.** Untersuchungen über die weltgeschichtlichen Zusammenhänge des Urchristentums. 275 S. Buchverlag der „Hilfe“, Berlin-Schöneberg. Geb. M. 4,—.

Vor uns liegt ein höchst eigenartiges Buch. Es will das Verständnis für das geschichtliche Verständnis der Religion wecken. Es wächst daher bei jedem denkenden Leser die Spannung von Seite zu Seite. Ob aber das Christus-bild, das der Verfasser zeichnet, für den Religionsunterricht der Volksschule paßt, möchten wir stark bezweifeln. Das würde eine völlige Umänderung, ja Umstürzung des Bestehenden zur Folge haben. Die nächste Zeit wird lehren, daß um das Werk ein heftiger Federkrieg entbrennt, und dieser Kampf wird wie das Buch anregend sein. D.

Prof. Badde, **Die Wandlung des Bildungsideals in unsrer Zeit.** G. Beyer & Söhne, Langensalza.

Der Verfasser hat in seiner Schrift zunächst an die höheren Schulen ge-dacht und mit eindringlichen, klaren Worten auf den öden Formalismus hin-gewiesen, dessen sich insbesondere die humanistischen Gymnasien durch Hegels ein-seitiger Befürwortung des Intellektualismus schuldig gemacht haben. Diesem geisttötenden Unterricht trat die Herbart'sche Schule dadurch entgegen, daß sie als Ergebnis des Unterrichts außer einer intell. Bildung auch eine Einwirkung

auf den Willen, das Gemüt und die Phantasie zu erreichen suchte. Die realistische Schule machte Ansprüche auf die Bedürfnisse der Gegenwart. Weiter werden die Kunstszierungstage in Dresden, Weimar und Hamburg einer eingehenden Betrachtung unterzogen, und hiermit wird zugleich auf das neue Bildungsideal übergeleitet, wie es in Religion, Moral, Kunst und Wissenschaft zum Ausdruck kommen und wahres Geistesleben schaffen soll.

Thieme, Die Theologie der Heilstatsachen und das Evangelium Jesu. A. Töpelmann, Gießen 1909.

Th. will die Beunruhigung, welche durch die kausale Grundbehauptung, daß die Dogmen von Jesu metaphysischer Gottesohnschaft, seinem stellvertretenden Opfertode und seiner leiblichen Auferstehung ein Abweg vom echten Evangelium Jesu seien, zerstreuen. In bisweilen schwülstiger Diktion legt er religiös-ethische Motive genannten Teilen des Apostolikums unter. Die ganze Beweisführung erinnert an „das Leben Jesu“ von Strauß.

Swett Marden, Wille und Erfolg. In das Deutsche übertragen von Elise Bate. Kohlhammer, Stuttgart.

Die Lektüre des vorliegenden Werkes hat in Amerika größten Erfolg gehabt. Durch sie wird die Lebensenergie feurig angefaßt. Das Buch enthält 15 erziehlche Grundgedanken, die durch Beispiele aus der Geschichte und dem Leben trefflich beleuchtet sind. Eine erziehlche Bedeutung ist dem Buche nicht abzuspochen.

H. Scherer, Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Roth, Gießen 1908.

Der Name des in der päd. Welt rühmlichst bekannten Verfassers verbürgt die Gebiegenheit seiner Arbeit, wenigleich Rezenlent mit allen Forderungen nicht einverstanden sein kann. So fordert Scherer für die Übungsschule des Seminars eine gut organisierte Abstufung, und doch werden in Preußen die Seminarabiturienten in Dörfer mit einklassigen Schulen geschickt, in denen diese jungen Anfänger zu gleicher Zeit Schüler vom 6. bis 14. Lebensjahre unterrichten müssen. Wo bleibt hier die gute Organisation? Während der junge Seminarist in der Übungsschule im Unterricht nur einer Abteilung gegenübersteht, muß er jetzt zu gleicher Zeit 3 bis 5 Abteilungen unterrichtlich fördern. Und solches Kunststück sollte keine Staatsregierung einem angehenden Lehrer zumuten. Warum sollen ferner 2- bis 3klassige Schulen zur Einführung in den Unterricht nicht geeignet sein? Wie kann schließlich der Wunsch des Verfassers, das Seminar an den Sitz der Hochschule zu verlegen, möglich gemacht werden, da in den meisten preußischen Provinzen 20 und mehr Seminare sich befinden, in der Provinzialstadt aber nur eine Hochschule ist. Bisweilen fehlt sie noch. Daß Philosophie zu den Unterrichtsstoffen der Lehrerbildung gehört, ist eine zeitgemäße Forderung des Verfassers, und vom Rezenlent wird die Ermangelung gerade dieses Bildungstoffes besonders beklagt.

Dic. R. Gombel, Volkstum, Kultur und Volksbildung. Eine Abhandlung über Volkswohlfaht. Quelle & Meyer, Leipzig.

Eine 32 Druckseiten umfassende Broschüre, welche den vermeintlichen Niedergang des Volkstums, durch die Kultur herbeigeführt, allzu pessimistisch behandelt. Paradoxe Behauptungen wechseln ab mit sporadisch auftretenden, gesunden Tendenzen. Wer für eine stetig fortschreitende Entwicklung des Menschentums eintritt, wird dieser geschnitten Lektüre wenig Gschmack abgewinnen können.

Prof. Dr. A. von Strümpell, Nervosität und Erziehung.

Der Aufsatz sollte von jedem Erzieher gelesen werden.

Seidel, Privatdozent der Pädagogik, Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Art. Inst. Orell, Füssli.

Lernschule, Erziehungsschule, Arbeitsschule ist der Weg für den Erziehungsfortschritt der Menschheit. Leider haben wir die erste Etappe, die Lernschule, noch nicht hinter uns. Wer als Kulturträger zum höchsten Erziehungsziele fortschreiten will, lese die wackere Streitschrift, welche manchem im lieben ausgetretenen Gleise Daherschleudernden die Augen öffnen wird.

Schoenichen, Natur und Schule in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Quelle & Meyer, Leipzig.

Die Arbeit selbst entspricht dem Titel nicht, denn sie befaßt sich zumeist nur mit der Veranschaulichung des naturf. Unterrichtsstoffes in den Schulen Nordamerikas, mit dem Lehrplan dieses Unterrichtsfaches und einigen diesbezüglichen Notizen über die Lehrerbildung. Wir erkennen indessen, wie ernst es der amerikanische Kollege nimmt mit der fortschreitenden Methodik in den naturf. Fächern. Manches aus der Arbeit wird den Leser interessieren.

Verthold Ditt, Ratschläge für den häuslichen Unterricht. K. Scheffer, Leipzig 1908.

Nicht Buchweisheit wird in der vorliegenden Arbeit zutage gefördert; der Verfasser schreibt aus dem reichen Schätze seiner im lebendigen Umgang mit Kindern gemachten Erfahrungen. Darum sei das Buch aufs angelegentlichste empfohlen! —

Wilker, Die Bedeutung und Stellung der Alkoholfrage in der Erziehungsschule. Auf Grund psychologischer und statistischer Untersuchungen. E. Reinhardt, München 1909.

Eine mit großem Fleiß, sachkundiger Umsicht und in statistischer Beziehung mit Genauigkeit durchgeführte Arbeit, die von jedem Lehrer gründlich studiert zu werden verdient.

Bader, Augentäuschungen. Verlag der Dürreschen Buchhandlung, Leipzig.

Die Arbeit liefert einen Beweis für die Tatsache, daß wir zahlreichen Täuschungen unsers Gesichtsinnes ausgesetzt sind. Darum wird unser Urteil über gemachte Wahrnehmungen immer nur subjektiv sein. Die Schule wird hinsichtlich des Zeichenunterrichts auf die Bedingungen unsers Sehens mehr Rücksicht nehmen und die zeichnerischen Fertigkeiten werden gerade an den Formen geübt und gebildet werden müssen, deren Wahrnehmungen mit der Wirklichkeit teilweise in Widerspruch stehen. Ferner wird die Art und Größe der Abweichung der Gesichtsbilder von der Wirklichkeit mit einiger Rücksicht auf die Methode des Zeichenunterrichts erläutert und erklärt. Die Arbeit ist als Material zur Reform des Zeichenunterrichts und als ein Beitrag zur Kenntnis unsers Vorstellungslebens freudig zu begrüßen.

Prof. Dr. L. Gurlitt, Pflege des Heimat sinnes. (Band III vom „Führer ins Leben“.) Eine Sammlung von Schriften zur Einführung in eine tiefgründige, verständnisvolle Erziehung der Jugend. 160 S. Modern-Pädagogischer und Psychologischer Verlag, Berlin 1909. Geb. M. 2,80.

Ludwig Gurlitt, der kühne Reformers für unser ganzes Volksleben, will durch seine neueste Schrift dem Menschen von Kindheit auf seine Heimat lieb und teuer machen. Von der Heimat aus soll die Erziehung das Kind zu seinem Volk und der ganzen Welt führen. Es sind deshalb vorherrschend pädagogische Gedanken, die die Schäden unsers Bildungswesens aufdecken und unzählige Anregungen für dessen Neugestaltung bringen. Der Deutsche soll mit seinem ganzen Sinnen und Denken fest wurzeln im Boden der Heimat. P.

Dr. D. Nagel, Die Welt als Arbeit. Grundzüge einer neuzeitlichen Welt- und Lebensanschauung. 208 S. Franth, Stuttgart 1909. Geb. M. 3,—.

In dem Buche wird versucht, eine Harmonie zwischen den verschiedenen Richtungen der modernen Naturwissenschaften untereinander und mit den mannigfaltigen Zweigen der Philosophie herzustellen. Dem Praktiker will es zeigen, daß und wie er durch tausend Fäden mit allen Problemen die Wissenschaft zusammenhängt; den Blick des Gelehrten und Theoretikers dagegen will es auf das praktische Leben lenken. P.

J. P. Petersen, Kinder aus Nordschleswig. Freie Aufsätze von Dorfkindern aus der Nordmark. 64 S. Wunderlich, Leipzig 1909. Brosch. 80 Pf.

Der Hauptwert der Sammlung liegt darin, daß sie selbständige Arbeiten bringt, die Dorfkinder einer zweifelhafte nordschleswigischen Schule geschrieben haben. Die Themen sind den verschiedensten Gebieten entnommen, und die

Ausführungen zeigen, daß fast die meisten Aufsätze sowohl auf der Mittel- als auch auf der Oberstufe gefertigt werden können. Das Buch ist ein ähnliches Werk wie Scharrelmanns „Im Rahmen des Alltags“. P.

Oskar Wahnelt, **Kindersprache und Altersmundarten**. 48 S. Kellner, München 1910. Geb. M. 1,—.

Der Verfasser betrachtet mit kritischem Auge die Frage der Altersmundarten und kommt zu einem Ergebnis, dem wir voll und ganz beipflichten. Er verwirft die Altersmundarten; denn das Ziel des Sprachunterrichts ist die Beherrschung des Hochdeutschen. Das Kind soll Verständnis für die Schätze unserer Literatur erhalten, soll mit dem Kunstwerk selbst bekannt gemacht, aber nicht mit einer Bearbeitung abgeseift werden. Er betont mit Recht, daß der Unterricht wohl die kindliche Sprechweise beachten müsse, daß aber die Unterscheidung der Sprache auf den einzelnen Altersstufen als unpsychologisch zurückzuweisen sei. Wir empfehlen das Werkchen, das über die ganze Bewegung vortrefflich unterrichtet und eingehend auf die Quellschriften verweist, zu fleißigem Studium. P.

Dr. Sanders, **Handwörterbuch der deutschen Sprache**. Neu bearbeitet von Dr. Wülfing. 8. Auflage, Lieferung 1. Wiegand, Leipzig 1909. Preis M. 1,—.

Die Neubearbeitung des Werkes zeichnet sich durch wesentlich andere Anordnung des Druckbildes, durch Auflösung zahlreicher Abbildungen usw. auf vorteilhafteste von der alten aus. Sie wird ihren Ehrenplatz als Handwörterbuch auch weiterhin behaupten und dazu beitragen, die Fremdwörter aus Wort und Schrift auszumergen. P.

A. Schubeck, **Der sprachtechnische Unterricht und seine Beziehungen zum Schreiblesen und zum Rechtschreiben**. Mit einer Lauttafel. 118 S. R. Oldenburg, München 1909. Geb. M. 2,—.

Der Verfasser geht von der Tatsache aus, daß das Gefühl für Sprach- und Sprechfertigkeit nicht immer zuverlässig genug ist, um vor Fehlgriffen zu bewahren; deshalb muß es durch Beobachtungen am Sprachganzen und am einzelnen Laut und Buchstaben und durch systematische Übungen verfeinert und gefestigt werden. Dabei soll das Kind mitarbeiten, selbst suchen, überlegen und nachdenken. Das Werk, das namentlich die süddeutschen Mundarten berücksichtigt, sei hiermit bestens empfohlen. P.

W. Maetschke, **Selbstdiktierer für stille Beschäftigung usw. nebst Anweisung über Einrichtung und Gebrauch**. Oskar Eulitz, Lissa i. P. 1909. Je 60 Pf.

Der Apparat wird bei Abteilungsunterricht in ein- und zweiklassigen Schulen gute Dienste leisten. P.

R. Lange, **Methodisches Handbuch für den grammatischen Unterricht**. Dürr, Leipzig 1909. Geb. M. 2,—.

Mit dem Erscheinen dieses Buches ist der Verfasser endlich dem Wunsche mancher Lehrer näher gekommen. Es soll den richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache fördern helfen. Mit Recht ist der Verfasser weit davon entfernt, der Volksschule eine langweilige systematische Grammatik zur Pflicht zu machen, bevor sie imstande ist, ihre nächste Aufgabe — eine richtige Sprache zu erledigen. Immer treten in dem Werke Sprachgefühl und unermüdbliche Übung als leitende Gesichtspunkte hervor. Man merkt überall, daß er ortsüblichen Sprachfehlern einen erbitterten Kampf erklärt. Sicherlich wird jeder Lehrer, der die angeführten methodischen Winke einmal wirklich berücksichtigte, eine kaum glaubliche Schulung seiner Zöglinge im Gebrauche der deutschen Sprache zu bezeugen haben. Angesichts des geringen Preises von M. 2,— möge auch diesem Werke neben der „Praktischen Anleitung für den Rechtschreibunterricht“ desselben Verfassers die weiteste Verbreitung in der Lehrerschaft beschieden sein.

R. Lange, **Wider die Wortbildtheorie im Rechtschreibunterrichte**. Dürr, Leipzig 1907. M. 1,40.

In dem erschienenen „Prakt. Handbuch für den Rechtschreibunterricht“ wandelt der Verfasser auf teilweise neuen Bahnen. Die obige Schrift sucht die methodischen Winke näher darzulegen. Buchstabieren und Abschreiben werden als vielfach alleinig angewandte Mittel, der Jugend zu einer richtigen Rechtschreibung zu verhelfen, über Bord geworfen, da sie eine äußerst scharfe Beobachtungsgabe der Kinder zur Voraussetzung machen. Viele werden seinen Grundsatz anerkennen, neben einer phonetischen Schulung nicht den gedächtnismäßigen, mechanischen Schreibwortbildern einen unverdienten Platz einzuräumen, sondern sich an die Denkkraft der Schüler zu wenden. So betont er mit vollem Rechte die Abstammung und Verwandtschaft mancher Wörter.

Ilse-Dore Tanner (Elisa Delters), **Von Königskindern und andere Märchen.** Mit Bilderschmuck von Frieda Fittbogen. 80 S. Kleinquartformat mit 2 Buntbildern und vielen Illustrationen im Text. Preis elegant geb. M. 1,50. Schriftenvertriebsanstalt, Berlin.

Das prächtige Buch der bekannten und beliebten Schriftstellerin ist so recht geeignet, Herz und Augen der Kinder zu erfreuen, und wird von ihnen mit Jubel begrüßt werden. Die Märchen sind überaus ansprechend und gemütvoll und enthalten einen feinen Humor, der sie auch Erwachsene mit vielem Vergnügen lesen lassen wird. Die zahlreichen, reizenden Illustrationen von Künstlerhand sind in echter Märchenstimmung gehalten. Der besonders in Anbetracht der erstklassigen Ausstattung des Buches sehr niedrige Preis von M. 1,50 wird sicherlich dazu beitragen, ihm eine recht große Verbreitung zu geben. Es gibt keine schönere Gabe für Kinder als dieses prächtige Märchenbuch. Zu Weihnachten und zu Geburtstagen sollte man dieses so überaus hübsch ausgestattete Buch als Geschenk wählen. Es wird sicherlich Freude machen, und die Kinder werden mit Lust danach greifen und nicht ruhen, bis sie die spannenden Märchen zu Ende gelesen haben.

Die Kraftmaschinen. Von E. Schülke, Ingenieur und Lehrer an der Hamburger Gewerbeschule. 235 S. mit zahlr. Abb. im Text und zwei Tafeln. In Originalkleinband M. 1,80. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig 1909.

Wie wenige unter uns kennen auch nur die elementarsten Gesetze, nach denen diese Maschinen arbeiten, geschweige ihren Bau und ihre Verwendung. Wer in Zukunft sich über diese Fragen unterrichten will, wird in Schülkes Buch einen trefflichen Berater haben. Denn hier wird unter Vermeidung aller wissenschaftlichen Untersuchungen und mathematischen Kenntnisse in einfacher gemeinverständlicher Darstellung alles mitgeteilt, was wir über die Kraftmaschinen wissen müssen. Zunächst lernen wir die mechanischen Grundlagen und Grundgesetze der Naturkräfte kennen, die in diesen Maschinen zu einer den menschlichen Zwecken dienenden Arbeitsleistung benutzt werden. Sodann werden in 3 Abschnitten die Wind- und Wasserkraftmaschinen, die Wasserkraftmaschinen, die elektrischen Maschinen besprochen. Einfache Skizzen veranschaulichen die Darstellung. Stets ist auf die neuesten Ergebnisse der Technik und ihre Anwendung in unserer Industrie Bezug genommen. Besonders anregend sind die Kapitel über die Dampf- und elektrischen Maschinen. Auch der Abschnitt über die Turbinen verdient größte Beachtung.

Conrad, Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen. II. Teil: Optik, Wärme, Magnetismus und Elektrizität.

Blehl & Kaemmerer, Dresden-Blasewitz 1909. 209 S. Geh. M. 3,60.

In keinem Fache lassen sich die fünf Formalkufen so zwanglos anwenden wie in der Physik, ein Beweis dafür, wie das physikalische Denken dem idealen Lernprozeß, wie er in den fünf Stufen festgelegt ist, am nächsten kommt, und der Verf. hat deswegen seine Entwürfe nach Zillerschen Grundsätzen ausgebaut. Wenn er aus der Menge von Erscheinungen, die auf demselben Gesetze beruhen, die wichtigste und für den Schüler anziehendste als Individuum heraushebt, so wird er damit dem Geiste der methodischen Einheit gerecht. Auf der Stufe der Verknüpfung und Anwendung bietet sie ja noch weiten Raum, auch die übrigen Erscheinungen heranzuziehen. Damit, daß Verf. nicht mit dem Versuch beginnt,

erfüllt er eine Forderung, die schon so oft gestellt worden ist, daß sie eigentlich selbstverständlich sein sollte. Aber es schadet nichts, wenn immer wieder einmal daran erinnert wird. Kann man also mit den Grundsätzen des Verf. vollkommen einverstanden sein, so fordert die Stellung der Zielfrage des öfteren zum Widerspruche heraus. Das Ziel der Lektion, das physikalische Gesetz, macht doch die Stellung dieser Frage meist so einfach, daß man sie nicht erst wer weiß woher zu holen braucht. In Lektion 11 im Kapitel über die Wärme werden die Gesetze über ihre Entstehung durch Reibung, Sonnenstrahlung usw. gewonnen; warum also nicht einfach die Zielfrage: wie Wärme erzeugt wird? oder so ähnlich. Das ist aber, wie's scheint, nicht interessant genug, und darum muß die Frage lauten: wie die Wilden Feuer anmachen. Es ist ohne weiteres einzusehen, daß diese Zielformulierung die Ausführungen gar nicht vollständig umfaßt, nur auf ein Drittel der Lektion paßt, da bei der Beschreibung der Sonnenstrahlung und der chemischen Vorgänge die Wilden als untauglich schon wieder entlassen sind. In diesem Sinne wäre noch manche Zielfrage zu beanstanden. Auch des Verf. Auffassung der Stufe III ist mir unverständlich geblieben. Doch das sind schließlich Außersächlichkeiten; die Hauptsache bleibt, daß die Schüler in streng lückenloser Denkarbeit zum Ziele geführt werden, und das ist in jeder Lektion der Fall. Deswegen sind die Vorbereitungen jedem Anfänger im Physikunterricht zu empfehlen. Polster.

Jansch, **Die Physik in der Volksschule.** Bachem, Köln 1909. 384 S. Geb. M. 4.80. — **Fragen und Aufgaben.** Ebend. 77 S. 60 Pf.

Nicht ganz so zwangsläufig im Aufbau der Lektion wie die von Conrad, auch nicht von der straffen Entwicklung und scharfen Präzisierung der gewonnenen physikalischen Gesetze, aber auch nach dem Grundsatz gearbeitet, an alltägliche Vorkommnisse anzuschließen, diese mit den Schülern zu durchdenken und dann erst die Richtigkeit bez. Unrichtigkeit der gewonnenen Erkenntnis durch den Versuch nachzuprüfen, und darum für einen, der besonderer Präparationen bedarf, recht zu empfehlen.

Wenn Verf. einige Betrachtungen über den molekularen Aufbau der Körper und die Molekularkräfte als Einleitung vorausschickt, „um an manchen Stellen eine modernere und gründlichere Behandlung des Stoffes“ zu ermöglichen, so kann man damit wohl einverstanden sein; nur wäre eine gründlichere Behandlung mit Versuchen über die Undurchdringlichkeit und Porosität der Körper, über die Stärke der Kohäsion und Adhäsion und die Bedingungen, unter denen diese Kräfte wirksam werden, zu wünschen. Auch durch Heranziehung bildlicher Vergleiche, wozu sich die Klasse, deren Schüler als Moleküle eines einheitlichen Körpers aufgefaßt werden, vortrefflich eignet, kann man das Verständnis sehr erleichtern. Am Ende jeder Lektion finden sich Fragen, die, sich eng an den behandelten Stoff anschließend, vom Schüler zu beantworten sind. Diese Fragen sind gesondert in einem illustrierten Schülerheftchen erschienen, das bei Wiederholungen Dienste leisten soll. — Über den Kugelballon scheint sich Verf. noch falsche Vorstellungen zu machen. Denn weder besitzt der Freiballon ein Sicherheitsventil, aus dem das Gas bei Überdruck entweicht — das entweicht vielmehr durch den immer offenen Füllanfang — noch reißt bei der Landung der Luftschiffer das Ventil auf. Das muß selbstverständlich beim Niedergehen geöffnet sein; was aufgerissen wird, ist die Ballonhülle selbst, damit das Gas so schnell als möglich entweichen kann. Anker werden dann vollkommen überflüssig.

Polster.

Ostwald, **Einführung in die Chemie.** Frankh, Stuttgart 1910. 238 S.

Diese Einführung soll eine Unterlage für den Schulunterricht in der Chemie sein. Es wird uns nicht wundern, wenn Ostwald, der auf dem Grenzgebiet zwischen Physik und Chemie zu Hause ist, der allgemeinen und physikalischen Chemie einen breiten Raum gewährt, da diese die „gegebene Grundlage jeder wirklichen chemischen Bildung und damit die Grundlage des chemischen Unterrichts von seinen Anfängen ist“. Mit Recht hat Verf. vermieden, „die Schüler mit zuviel Einzelheiten zu überschütten“, vielmehr das Hauptgewicht auf die gedankliche Analyse gelegt. Wenn er dadurch vermeiden will, „daß der Schüler beim späteren Studium die Vorstellung hat, er wüßte alles“, so ist diesem

Grundsätze rückhaltlos zuzustimmen, jedoch scheint der Stoff für einen, der nach Erlangung der Freiwilligenberechtigung die Schule verläßt, also seine chemische Bildung damit abgeschlossen hat, insofern zu beschneiden, als auf die technische und physiologische Anwendung der Chemie meist nur in wenigen die betr. Anwendungsprinzipien erläuternden Sätzen hingewiesen wird. — Die glänzende Darstellungsweise des Verf. macht das Studium des Buches zu einer angenehmen Lektüre, von der man sich nicht so leicht losreißen kann. Polster.

E. Haase, Die Erdrinde. Einführung in die Geologie. Quelle & Meyer, Leipzig 1909. 170 u. 84 S. Geb. M. 2,80.

Kein eigentliches Lehrbuch der Geologie für Schulen, sondern eine Einführung in diese Wissenschaft für solche, die dafür Sinn haben, oder die z. B. als Amateurgeographen der Geologie nicht entraten können. Es ist ein recht geschicktes Buch, das nicht, wie üblich, in zwei Teile, allgemeine und historische Geologie, zerfällt. Verf. geht vielmehr von der Formation aus, und nach Beschreibung der charakteristischen Gesteine und Leitfossilien gibt er im Anschluß an besonders auffällige gestaltbildende Vorgänge innerhalb eines geologischen Zeitabschnittes die dynamischen Erörterungen, damit der Leser die Beziehungen zwischen beiden recht erfasse. So wird im Anschluß an die archaische Formation die Verwitterung besprochen, und nach Behandlung des Kambriums und Silurs lernen wir den Transport der Gesteinsmassen durch das Wasser kennen. Das Karbon gibt Anlaß, von der Gebirgsbildung und im Zusammenhang mit dem häufigen Auftreten des Porphyrs als Durchbruchsgestein vom Vulkanismus zu reden. Bei der Bildung des Buntsandsteins lernen wir den Wind als geologischen Faktor kennen usw. Immer hat es Verf. verstanden, nur das Wichtigste herauszuheben, um nicht dem Leser durch ein Zubiel den Geschmack an einem weiteren Studium zu verderben. Im Anhang finden wir eine Reihe Lektürestücke, in denen uns Augenzeugen geologische Vorgänge der Gegenwart, wie Erdbeben, Vulkanausbrüche, Wirkung der Insolation auf Wüstengesteine usw. schildern.

Polster.

Wurm, Waldgeheimnisse. Kosmosverlag, Stuttgart. 272 S. Geb. M. 4,80.

Manche Rätsel gibt unser deutscher Wald dem auf, der ihn mit offenen Sinnen auf einsamen Wegen durchstreift, Rätsel, an deren Lösung sich schon oft Generationen versucht haben, ohne zu einer befriedigenden Antwort gekommen zu sein. Solche Waldgeheimnisse will uns das Buch enthüllen, und in flott geschriebenen Aufsätzen von 1, 2, 4 Seiten werden wir jezt über Hegeringe und Meteorogallerie aufgeklärt, dann über die Totengräberarbeit oder die anpflanzende Tätigkeit mancher Tiere. Hier präsentiert man uns die Visitenkarten der Waldbewohner und serviert darauf deutsche Ananas, und was der Sachen mehr sind. So gibt das Buch auf alle Fragen Antwort und regt zu neuen Beobachtungen an, und nach dem alten Erfahrungssatze, daß man nur das sieht, was man weiß, wird nach der Lektüre des Buches mancher nicht mehr achlos an Erscheinungen vorübergehen, die er früher vollkommen übersehen hat. Polster.

Monatschrift für den elementaren naturwissenschaftlichen Unterricht. In Verbindung mit Prof. Dr. Rieniſ-Œerloff-Weilburg herausgegeben vom Hamburgischen Lehrerverein für Naturkunde. Redaktion: J. F. Herding, Hamburg. Franckſche Verlagsſhandlung, Stuttgart. Jährlicher Bezugspreis nur M. 3,—.

Der Hamburgische Lehrerverein für Naturkunde hat sich mit der Herausgabe dieser Monatschrift eine engumgrenzte Aufgabe gesetzt: er will mit diesem Organ wohl den zahlreichen Zweigen der Naturwissenschaft dienen, aber seine Arbeit soll ausschließlich dem elementaren Unterricht zugute kommen; er will ein Organ schaffen, das bei der praktischen Durchführung eines modernen Anforderungen entsprechenden naturwissenschaftlichen Unterrichts hilfreiche Hand bieten soll; er will Bausteine zusammentragen, aus denen Volks- und Mittelschulen, Real- und Gymnasialanstalten ein sicheres Fundament aufzuführen vermögen, gleichviel, ob es sich um Biologie oder Mineralogie, Geologie oder Astronomie, Physik oder Chemie handelt. Das Bedürfnis, von der Naturbeschreibung loszukommen und in eigenen Beobachtungen, in eigenen Versuchen Kinderfreunden zu genießen, regt

sich in weiten Kreisen Gebildeter übermächtig; dieses Bedürfnis bei der Jugend zu wecken und zu pflegen, soll auch die vornehmste Aufgabe der jungen Zeitschrift sein. — Probehefte liefert jede Buchhandlung oder die Francksche Verlagshandlung, Stuttgart, Geschäftsstelle des Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde.

Kosmähler, Das Gebirgsdörfchen. Eine Perspektive in die Naturgeschichte des Volkes. Mit einer Einleitung: Über die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Heimatkunde in Kosmählers Sinne für die Volksbildung von Dr. W. Kobelt.

— Quelle & Meyer, Leipzig. Geh. M. 1,10.

Das vorliegende Heft gehört den unter dem Titel „Die Volkskultur“ erscheinenden Veröffentlichungen zur Förderung außerschulmäßiger Bildungsbeförderungen des Rhein und Mainischen Verbandes für Volksbildung an. Der Herausgeber bringt in einer längeren Einleitung 1. eine Würdigung Kosmählers als Volks- und Wanderlehrer für naturwissenschaftliche Bildung auf heimatkundlicher Grundlage in Wort und Schrift. 2. Die Beantwortung der Fragen: a) Hat das systematische Studium der Heimatauna und -flora, das Sammeln und Bestimmen der Tiere und Pflanzen Wert für die Bildung überhaupt und für die Volksbildung im besondern? b) Was können wir tun, um die naturwissenschaftliche Heimatkunde und ihre Verwendung für die Volksbildung zu fördern? Verfasser tritt als warmer Freund einer tieferen naturwissenschaftlichen Volksbildung auf. Durch sie allein können ein offenes Auge und ein empfängliches Herz für die Wunder der heimatischen Natur auch Heimatsinn und Heimatliebe erweckt werden. Er empfiehlt den in jedem Kinde vorhandenen Sammeltrieb in der Schule zu pflegen, um auf dieser Grundlage beim Erwachsenen durch zweckmäßig geleitete Vereinstätigkeit dahin wirken zu können, daß der Verkehr mit der Natur und ihren Schätzen, das Forschen und Sammeln in heimatischen Kreisen bei vielen zu einer ernstlichen und aus edlem Herzen betriebenen Liebhaberei werde, deren ethischer, sittlicher, ja oft wissenschaftlicher Wert unbestreitbar ist. In der im zweiten Teile abgedruckten Kosmählerschen naturgeschichtlichen Novelle werden die ideellen Wirkungen und praktischen Erfolge einer mit selbstlosem Eifer und praktischem Geschick geleiteten naturkundlichen Volksbildung in einem abseits der großen Heerstraße liegenden Gebirgsdörfchen gezeigt. — Allen Freunden naturwissenschaftlicher Volksbildung und insbesondere allen Lehrern, die bestrebt sind, durch vertrauten Umgang mit der lebendigen Natur auch Leben in den Herzen der Kinder zu erwecken, sei das vorliegende Heftchen empfohlen. Pf.

v. Drigalski und Seebaum, **Der Mensch in seinen Beziehungen zur Außenwelt.** Quelle & Meyer, Leipzig. Geh. M. 1,—.

Das Büchlein soll ein Buch der Gesundheitslehre für die lernende Jugend sein. Ein möglichst klares Verständnis der inneren Lebensvorgänge in unserer Jugend zu vermitteln, um sie in den Stand zu setzen, aus dem Verstandenen die Bedingungen des menschlichen Lebens und der körperlichen Gesundheit folgern zu können, ist Zweck des Buches. Dementsprechend sind die wichtigsten Organe im systematischen Zusammenhange, die notwendigsten Bedingungen des leiblichen Lebens und Wohlbefindens und das Wissensnötige aus der Seuchenlehre eingehend besprochen. Das Buch ist wegen seiner leichtfaßlichen und anschaulichen Darstellungsweise, wegen der durchweg klaren und überzeugenden Beantwortung der vielfach aufgeworfenen Fragen, die zu weiterem Nachdenken anregen, für die reifere Jugend wohl zu empfehlen. Die dem Text eingefügten Skizzen sowie 6 größere Abbildungen am Schlusse tragen zur Klärung der Anschauungen bei. Pf.

Herrmann, Op. 89. **Drei Festgesänge für Chorgesang** mit Begleitung von Pianoforte und (ad libitum) Violinen I—II und Cello.

Diese im Verlag von Chr. Friedrich Vieweg (Berlin-Groß-Lichterfelde) erschienenen Gesänge sind zum Gebrauch an festlichen Gelegenheiten (Kaisers Geburtstag, Weihnachten, Reformationsfest) zu empfehlen. Der Satz ist einfach gehalten, sangbar und zeigt rhythmisch bewegtes Leben. Namentlich bei Vermengung eines großen Violinchors werden die Lieder von guter Wirkung sein.

August Thierfelder.

F. A. Albrecht, Übungen und Gesänge zu einem methodischen Gesangunterrichte. 1. Stufe. 8. Aufl. Herder, Freiburg i. B.

Zum Denken singen erzieht das für die Hand des Schülers bestimmte Büchlein nicht; besser läßt der Gesanglehrer grundlegende technische Übungen vor dem Auge des Schülers an der Wandtafel entstehen und beugt auf diese Weise dem bloßen Auswendiglernen derselben vor.

Schierhorn, Hilfsbuch für den Gesangunterricht. 6. Aufl. Klinkhardt, Leipzig. M. 1,—.

Enthält den von der kgl. Regierung in Potsdam für alle Klassenstufen vorgeschriebenen Singstoff, dazu noch eine Anzahl Spiellieder, sowie 2-, 3- und 4stimmige Kanons. Eine brauchbare Lieder Sammlung.

P. J. Tonger, Musik. Der Lebensfreude 4. Bd. Gesammelte Sprüche und Gedichte. 2. Aufl. Tonger, Köln.

Eine reichhaltige und wertvolle Sammlung von Aussprüchen bedeutender Männer über das Wesen und die Wirkung der Musik. Das Buch ist eine Quelle edler Freude für jeden, der die Musik liebt.

H. Lüdecke, Ton- und Notenlehre auf natürlichen Grundlagen aufgebaut und für den Schulunterricht bearbeitet. L. Schwann, Düsseldorf.

Bers. zeigt, wie der Schüler auch im Gesangunterricht zur Selbstbetätigung erzogen werden kann. Unter Berücksichtigung der Tonpsychologie gibt er praktische Ratschläge zur Einführung in die Ton- und Notenlehre auf der Unterstufe. Ein trefflicher Ratgeber für angehende Gesanglehrer.

H. Neumann, Deutscher Schulgesang. Handbuch für Ton-, Stimm- und Treffübungen. Baedeker, Essen. M. 2,40.

Eine sehr ausführliche Methodik des Schulgesanges, hervorgegangen aus gründlichen stimmphysiologischen Studien und langjähriger Praxis. Für weitergehende Ansprüche zu empfehlen.

E. L. Meinhardt, Schulliederbuch. Neu bearbeitet von P. Hoffmann. Mühlmann, Halle. Heft I. 6. Aufl. 30 Pf. Heft II. 4. Aufl. 40 Pf.

Die Auswahl und auch die Bearbeitung der Lieder ist lobenswert. Beiden Heften hat Bers. am Schlusse planmäßig geordnete Übungen beigelegt, durch welche außer der nötigen Trefflichkeit namentlich eine edle Stimm- und Sprachbildung erzielt werden soll.

Schotte, Kleine Lieder. Bieweg, Berlin-Groß-Richterfelde. 2 Hefte je 40 Pf.

Die Texte zu diesen Liedern sind der Sammlung „Ringelreihen“, Kinder- und Jugendgedichte von Albert Sergel (Bolzmann, Rostock), entnommen und können als eine Fundgrube echt kindlicher Freude und echt kindlichen Humors betrachtet werden. Aber auch die musikalische Einkleidung der Verse zeugt von feinem Geschmack und wird ihrem Gehaltsinhalte durchaus gerecht. Eine besondere Klavierbegleitung zu den „Kleinen Liedern“ ist in der Sammlung „Aus Kindertagen“ enthalten, die auch in zwei Heften erschienen ist. (Preis je M. 2,—.)

Löhr, Der Geschäftsaufsatz mit Übungen in Sprachlehre und Rechtschreibung für Fortbildungsschulen. 2. Aufl. S. Stahl, Arnberg 1907. Preis 50 Pf.

Das vorliegende Heftchen (76 Seiten) soll beim Unterricht in der Hand des Schülers, besonders in wenig gegliederten Schulen, eine wertvolle Hilfe bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten sein. Es gibt zahlreiche Muster, Belehrungen und Aufgaben, dazwischen sind Übungen in Rechtschreibung und Sprachlehre eingeschoben, so daß es trotz seines geringen Umfangs eine Fülle belehrenden Stoffes bietet. Deshalb sei empfehlend auf das Heftchen hingewiesen.

R. P.

Petri und Gieseler, Ergänzungsrechenhefte für ländliche und für gewerbliche Fortbildungsschulen. Zugleich eine Anleitung für den Schüler zum Selbstfinden von Aufgaben. S. Stahl, Arnberg. Preis 25 und 30 Pf.

Die beiden Hefte sind bearbeitet im engen Anschluß an die für die Hand des Lehrers bestimmten Werke von denselben Verfassern: „In welcher Weise hat

der Rechenunterricht der Fortbildungsschule die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu berücksichtigen? Eine theoretische und praktische Anweisung für Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen. Preis M. 1,80 und „Der Rechenunterricht in landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen“. Preis M. 2,—. Die Vorschläge der beiden Verfasser sind sehr beachtenswert und verdienen eingehendste Beachtung im Unterricht. Die Schüler werden angeleitet, die Verhältnisse ihres Berufslebens mit offenem Auge zu betrachten, die Aufgaben und Lösungen entstehen unter Mitwirkung der Schüler und werden in einer Form gegeben, wie sie das praktische Leben stellt. Die Hefte und auch die Bücher für die Hand des Lehrers seien hiermit besonderer Beachtung empfohlen. R. P.

Leistert, **Die wichtigsten Geschäftsformulare** für den Gebrauch in den Oberklassen der Volks- und Mittelschulen. H. Schwanede, Quedlinburg. Preis 35 Pf.

Dieses Formularheft habe ich in der Praxis erprobt und ziehe es fast allen Heften ähnlicher Art vor. Die Formulare sind in musterergültiger Weise wiedergegeben, die Anordnung und die beigegebenen Bestimmungen entsprechen allen Anforderungen. Durchaus empfehlenswert! R. P.

Auf folgende Neuauflagen sei empfehlend hingewiesen:

H. und P. Heinemann, **Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen**. 148 S. 28. Aufl. E. Appelhaus & Comp. Braunschweig 1909. 70 Pf. Dazu Vorstufe für das 2. und 3. Schuljahr. 30 Pf.

Fr. Lauffer, **Der Briefstil**. 44 S. 2. Aufl. Stuttgart, Jung. 50 Pf.

K. Heß, **Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage**. 3. Aufl. von W. Bangert. 66 S. Diefenweg, Frankfurt a. M. 1909. Geh. 60 Pf.

950 Aufsätze und Aufsatzhemen aus dem Leben und der Schule, darunter 486 vollständige Ausführungen. Am Anschluß an das neue Gräwell'sche Lesebuch für katholische Schulen nach den heutigen methodischen Forderungen bearbeitet. II. Band. Oberstufe. 2. Aufl. 356 S. J. Stahl, Arnstberg 1909. M. 3,60.

Einige Beispiele aus der reichen Sammlung: Die Nacht des Gebets. Das biblische Bild vom verlorenen Sohne. In der Kirche am Sonntage. Von den kirchlichen Farben. Wenn der katholische Christ das Vaterunser betet. Unsere neue Osterkerze. Im Mai. Beim Heuabladen. Das Bild unseres Kirchenpatrons. Aus dem Leben unsres Kirchenpatrons. Das Muttergottesbild in unserer Kirche. Augustini Belehrung. Wiege und Sarg. Am Hafen in Hamburg. Vom Heringfang. Weshalb wir eine starke Flotte nötig haben. Wie telegraphiert wird usw.

H. Reudel, **Das 1. Schuljahr**. 194 S. 4. Aufl. B. G. Teubner, Leipzig 1909. M. 2,40.

H. Wernicke, **Die Praxis der Elementarklasse**. 385 S. 5. Aufl. B. G. Teubner, Leipzig 1909. Geh. M. 3,80.

2. Verzeichnis eingesandter Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Paust, **Zur Religion**. 144 S. Teubner, Leipzig. M. 1,20. — Thrandorf, **Kirchengeschichtliches Lesebuch**. 217 S. Blehl, Dresden. M. 1,40. — Thrandorf, **Kirchengeschichtliches Lesebuch**. Kleine Ausgabe. 328 S. Blehl, Dresden. M. 1,50. — Brammer, **Handreichung zum Katechismusunterricht in der Volksschule**. 111 S. Meher, Hannover. M. 1,20. — Staude, **Der biblische Geschichtsunterricht der Unterstufe**. 152 S. Blehl, Dresden. M. 2,—. — Ambrassat, **Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus**. 135 S. Gronau, Chemnitz. — Böhmer, **Das Neue Testament**. Rielmann, Stuttgart. Lieferung 1, 2, 3, 4 und 7, je 75 Pf. — **Instruktionen für die Lehrer und Ordinarien an den höheren Lehr-**

anstalten. 60 S. Waisenhaus, Halle. 60 Pf. — Meckl, **Fröbels Ideen in ihrem Einfluß auf pädagogische und soziale Wirksamkeit.** 23 S. Buchner, Bamberg. 40 Pf. — Schellenberg, **Gedanken über Lyrik.** 39 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 2,—. — Rein, **Bildende Kunst und Schule.** 112 S. Beher, Langensalza. Preis ? — Benndorf, A. Mombert, **Der Dichter und Mystiker.** 140 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 2,—. — Boelcke, **Menschwerdung.** 155 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 3,50. — Willert, **Dante Alighieri und seine Zeit.** 105 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 3,—. — Budde, **Mehr Freude an der Schule.** 90 S. Beyer, Langensalza. M. 1,50. — Lufft, **Die Weltanschauung des „Hamlet“.** 76 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 1,20. — Dham, **Aus der Mappe eines Schulaufsichtsbeamten.** 111 S. Beher, Langensalza. M. 1,20. — Troll, **Das erste Schuljahr.** 216 S. Beyer, Langensalza. M. 3,—. — Volkmann, **Eigenart der Natur und Eigensinn des Monismus.** 31 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—. — Zinn, **Kinderspiel und Spielzeug.** 95 S. Teubner, Leipzig. Preis ? — Humsr, **Geschenke von Kinderhand.** 76 S. Teubner, Leipzig. Preis ? — Droeßler, **Das Kind im Hause.** 65 S. Teubner, Leipzig. Preis ? — Gierke, **Allerlei Papierarbeiten.** 73 S. Teubner, Leipzig. Preis ? — Blanderts, **Was schenkt die Natur dem Kinde?** 67 S. Teubner, Leipzig. Preis ? — **Verhandlungen der 10. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege am 1. u. 2. Juni 1909 in Dessau.** 168 S. Teubner, Leipzig. M. 4,—. — Knabe, **Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart.** 108 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—. — Kerschenteiner, **Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung.** 62 S. Teubner, Leipzig, M. 1,—. — Jtschner, **Unterrichtslehre.** 492 S. Quelle, Leipzig. M. 7,20. — Vermorn, **Die Mechanik des Geisteslebens.** 114 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—. — Kerschenteiner, **Grundfragen der Schulorganisation.** 296 S. Teubner, Leipzig. M. 3,60. — Neter, **Das einzige Kind und seine Erziehung.** 50 S. Gmelin, München. Preis ? — Schwender, **Die wichtigsten Ergebnisse der experimentellen Untersuchungen über das Lesen.** 56 S. Nennich, Leipzig. M. 1,50. — Major, **Die Erkennung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns.** 73 S. Nennich, Leipzig. M. 1,80.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Deutsche Schulpraxis. Neujahrsbetrachtung. 1 ff. — Persönlicher Stil. Arnold 1. — Der Einfluß der natürlichen und sozialen Faktoren auf die geistige Entwicklung und auf die Erziehung. Paßkönig. 2 ff. — Zur Pflege der Phantasieaufsätze. Die didaktische Seite. Zill. 3. — Inwiefern sind die deutschen Vornamen ein Spiegelbild germanischer Eigenart? Schneider. 4. — Programm-Vorschlag für einen öffentlichen Schulaktus zu Kaisers Geburtstag in wenig gegliederten Landschulen. Seyfert. 4. — Rechenoperationen. Schmitke. 6. — Goethe der Lebenskünstler. Maede. 8. — Kulturfunde als Ziel des Realienunterrichts. Klemm. 8. — Vom Einmaleins. Herrter. 8. — Kraft als Grundforderung bildender Schulerziehung. Wolf. 10. — Wie leicht die Einführung des Formunterrichts geht. Karstädt. 10. — Das schwerhörige Kind im schulpflichtigen Alter. Grünert. 10. — Der Rechenstoff des ersten Schuljahres. Rittthaler. 11. — Zur Botanik in der Bürgerschule. Petersdorfer. 11. — Zeichnerische Ausdrucksfähigkeit in der Volksschule. Kunzfeld. 13. — Eine neue Methode für eine neue Zeit. Schreiber. 13. — Die Mimik des Denkens. Zander. 50.

Deutsche Lehrerzeitung. Der Leipziger theologische Kursus und die Zwickauer Thesen. 1. — Staatsbürgerliche Erziehung in der Volksschule. Zbach. 23 ff. — August Sperl. Koch. 95. — Mehr Heimatkunde auf der Oberstufe. 96. — Der Lehrplan der Volksschule als Organismus. Dieterich. 98. — Evangelischer Geschichtsunterricht. 100.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Karl Lamprecht über unsere Beziehungen zu den Deutschen im Ausland. 50. — Die pädagogische Bedeutung der Brüder Grimm. Lühdorfer. 51. — Märchenwahn. Jakob. 51. — Was dünket euch um Christo, wes Sohn ist er? Paulsen. 52. — Die beschnittene Lanne. Gossfeld. 52. — Das Jesulein auf dem Eslein. Hanold-Mazetti. 52. — Darf die Religion Privatsache sein? Fiebig. 2. — Die Gräbnerische Robinsonbearbeitung. Lang. 2. — Goethe und die Philosophie. Odebrecht. 2. — Das neue Schulgesetz in Oldenburg. 5. — Adolf Spieß, der Begründer des deutschen Schulturnens. Schreck. 6. — Der Fall Jesus von Nazareth. Schmitt. 6. — Die öffentlichen Schulprüfungen. Hiemesch. 7. — „Leget sie in Fesseln“. Ein Rotschrei aus Mecklenburg. 7. — Die amerikanische Freiheit. Wille. 8. — Zum Streit um Herbart. Karstädt. 10. — Pendelsitz und Mittelschulbank. 10. — Die körperliche Strafe. Göhe. 9. — Einiges über das Institut für experimentelle Psychologie des Leipziger Lehrervereins. Muth. 11. — Sozialpädagogisches aus der Klassikerzeit. Wolff. 12. — Noch einmal die Osterprüfungen. Stelzer. 12.

Lehrerzeitung für Thüringen. Gedächtnis und Memorierstoff. Hoed-Engelsby. 11 ff.

Pommersche Blätter. Grundgedanken der Pädagogik Kerschensteiners. Bollnow. 11.

Schweizerische Lehrerzeitung. Berufliche Bildung in der Volksschule. 1. — Der Schulstaat. 4. — Das Bildungswesen im schweizerischen Bundeshaushalt. 5. — Psychologie des Gewissens. 6. — Die geistige Anstreckung. 11. — Das neutrale Kindesalter. 13.

Bayerische Lehrerzeitung. Das Haupthindernis. Lang.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgeschickt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Aufruf. Unter den hier lagernden Manuskripten aus älterer Zeit sind auch Entwürfe für Lehrproben aus der Naturgeschichte (Spechte u. a.), deren Verfasser nicht bekannt ist. Der Verfasser wird gebeten, sich zu melden. — Wer kennt die nähere Adresse von Herrn Rektor Hänzle? (Die Schriftlsg.)

Vorbereitung für Unter- und Mittelstufe. Falke und Förster, Religionspräparation. Unter und Mittelstufe. M. 1,60 und 3,20. — Rentauf und Hehn, Ev. Religionsunterricht. Bd. 3. Hofmann, Jesusgeschichte. M. 2,—, für Unterstufe. Bd. 4. Bauer. Moses bis Josua. M. 3,10. Bd. 5. Bauer und Gille, Richter und Königs Geschichte. M. 3,60. — Niemann: Wuthe, Präparation für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Mittelstufe. M. 5,—. — Gütge, der stilistische Anschauungsunterricht. M. 2,—. — Herberger und Döring, Theorie und Praxis der ersten Aufsatzübungen. M. 1,50.

Jugendlektüre. Wenn Sie Stimmen hören wollen, die sich gegen die Grundsätze der Hamburger Jugendschriftenwarte erheben, dann greifen Sie z. B. zur Rundschau für Jugendschriften, die von der deutschen Gesellschaft zur Herausgabe und Verbreitung guter Jugendschriften herausgegeben wird und in Berlin-Wilmersdorf erscheint. Viktor Blüthgen hat dort in der Mai-Nummer einen scharfen Angriff gegen die Hamburger unternommen, der leider durch seinen Ton oft nicht mehr sachlich wirkt.

Katechismus und Gesangbuch.

Bericht von H. Bordenfelde, Mittelschullehrer in Cöln, über eine gleichnamige Vorlesung von Prof. Lic. Niebergall aus Heidelberg auf dem diesjährigen siebennten religionswissenschaftlichen Ferienkursus in Bonn vom 31. März bis 2. April. *)

Einleitend stellte der Vortragende das Verhältnis zwischen den drei kleinen und billigen, aber doch mächtigen und kostbaren Büchlein fest, die das sittlich-religiöse Denken und Fühlen und Leben von vielen Millionen Menschen wieder und wieder beeinflussen. Die kleine biblische Geschichte entstammt einem Buche, das den Niederschlag großer Revolutionen auf dem Gebiete des religiös-sittlichen Lebens widerspiegelt. Der Katechismus verdankt seine Entstehung der Reformation. Das Gesangbuch ist der Niederschlag der Frömmigkeit vieler Jahrhunderte, wie sie uns entgegentritt in den Liedern eines Luther, Paul Gerhardt, Spitta u. a. Während in der biblischen Geschichte berichtet wird von Ereignissen, die geschehen sind, und von Personen, die in der Religionsgeschichte auftreten, tragen Gesangbuch und Katechismus einen durchaus subjektiven, praktischen Charakter. Katechismus und Gesangbuch sind der Niederschlag persönlicher, subjektiver Empfindungen und Gedanken, welche durch die objektive Geschichte geweckt worden sind. In den beiden Büchern wollen wir begreifen die Ur- und Naturlaute christlicher Frömmigkeit. Wir haben also gar kein Interesse daran, in dem Katechismus ein großes Lehrgebäude zu erblicken. Der Katechismus sollte zugunsten des Gesangbuches zurückgestellt werden. Diese Forderung gründet sich auf die ganz große Drehung, die unsere Theologie und Religionspädagogik gemacht haben. Auf dem Boden der Theologie: statt Lehre — Leben; auf dem Boden der Religionspädagogik: statt intellektueller Belehrung — Gefühlspsychologie.

Nach diesen einleitenden Worten besprach Prof. Niebergall nun zunächst die große Katechismusnot. Sie besteht darin, daß im Katechismus noch allgemein unterrichtet werden muß, obwohl die dogmatischen und vor allen Dingen die pädagogischen Anschauungen ganz andere geworden sind, als sie zur Zeit der Blüte des Katechismus waren. Gegen den Katechismusunterricht besteht eine persönliche Abneigung, sowohl bei Lehrern wie bei Schülern. Niebergall hat noch keinen Lehrer gefunden, der gern Katechismusunterricht gegeben hat, und bei Kindern ist dieser

*) Die Vorlesung ist enthalten in der jüngst bei J. C. B. Mohr in Tübingen erschienenen Schrift „Biblische Geschichte, Katechismus, Gesangbuch“. Grundsätze und Methoden für ihre Behandlung (88 S. Preis etwa M. 1,—).

Unterricht am wenigsten beliebt, weil er eintönig und langweilig ist. Er hat wenig Farbe im Vergleich zur biblischen Geschichte und wenig Töne im Vergleich zum Gesangbuche. Was bleibt vom Katechismus haften? Wahrscheinlich sehr wenig, vielleicht das eine oder das andere Gebot oder Verbot. Das Leben kümmert sich wenig um den Katechismus. Wie selten findet man einmal ein Wort aus dem Katechismus zitiert! Gesangbuchversen dagegen und biblischen Personen begegnet man auf Schritt und Tritt. Aus diesen geringen Spuren, die der Katechismus hinterläßt, kann man schließen, daß er noch von viel geringerer Bedeutung ist, als wir ahnen. Zu der großen Fülle der auf ihn verwandten Arbeit steht sein Nutzen in keinem Verhältnis. Woher kommt das? Er enthält Ausdrücke einer großen sittlichen Lebens- und Welterfahrung und dreht sich vor allem um das hauptsächlich von Paulus stammende Hauptproblem des Neuen Testaments, um Sünde und Gnade. Größere Gegensätze aber wie Paulus und das Kind gibt es nicht: Das Kind mit seiner Naivität und Daseinsfreude und Paulus, der mit seinem eigenen Selbst vollständig bricht. Dieser Bruch des Paulus mit sich selbst ist dem Kinde ganz unverständlich, und da der ganze Katechismusunterricht sich darum dreht, kommt in den Betrieb eine gewisse Unwahrhaftigkeit hinein. Die kleinen Kinder werden angehalten, das in dem Katechismus Stehende auf sich zu beziehen. Und doch gilt das Ich, das uns im Katechismus entgegentritt, nicht für das kleine Kind. Gewiß sagen die Kinder alles schön und glatt her, und wir bilden uns ein, das Geredete sei ihnen auch innerlich zu eigen geworden. In Wirklichkeit ist aber alles bloß anempfunden. So gewöhnen sich die Kinder schließlich daran, die Religion nicht ernst zu nehmen. Sie meinen, wenn sie mehr oder weniger geschickt auf eine Frage antworten könnten, dann bekämen sie in Religion gut, und das ist ihnen dann die Hauptsache. Aus dem allen entspringt die große Feindschaft gegen den Katechismus. Sie hängt zusammen einmal mit der Feindschaft, in die wir seit Jahren eingetreten sind gegen alles, was auf dem Boden der Religion sich breit macht als Theorie, Intellektualismus und Verbalismus. Wir wollen hier keine Begriffe, keine Lehre im Religionsunterrichte, sondern Gefühle, Phantasie, Stimmung. Nur so erklärt es sich, daß Bücher wie Zurhellens „Wie erzählen wir den Kindern biblische Geschichten“ soviel gekauft werden. Zweitens rührt die Feindschaft gegen den Katechismus daher, daß man keine Lust mehr hat, sich irgendwelchen verpflichtenden Regeln und Lehrsätzen zu unterwerfen. Wir sind ein viel zu schwaches oder viel zu selbständiges Geschlecht geworden, um uns irgendwelchen Normen auf dem Gebiete des Lebens und gar des religiösen Lebens unterzuordnen. Wir haben höchstens ein Interesse für psychologisch und ästhetisch aufgefaßtes Seelenleben, wie es uns an großen Persönlichkeiten entgegentritt. Endlich ist der Katechismus ein kirchliches Lehr- und Bekenntnisbuch. Katechismus und Kirche sind nicht voneinander zu trennen. In unserer Zeit besteht aber eine große Abneigung gegen die Kirche, nicht gegen die Religion. Diese Abneigung überträgt sich dann auch auf das Buch, das einen so ganz kirchlichen Charakter hat.

Die theologischen und pädagogischen Nöte laufen also in der Katechismusfrage zusammen. Die theologischen Nöte zuerst. Wir fragen nach dem Wesen des Christentums. Ist das Christentum Heilsgeschichte, Offenbarung, Gesetz, Lehrsatz, eine Summe von Dogmen, Wunder, Sakrament? Alle diese Fragen sammeln sich in der einen Frage: Was haben wir an dem Katechismus? Die pädagogischen Nöte: Ist Religion überhaupt lehrbar? Können wir Menschen methodisch dazu heranziehen, daß sie religiös empfinden und die Religion lieben? Glauben wir Religion näher bringen zu können, indem wir die Kinder mit Lehren über die Religion und aus der Religion bearbeiten? Oder glauben wir Religion näher zu bringen, indem wir Kindern religiöses Leben darstellen? Alle diese Fragen laufen in dem Katechismus zusammen. Ihre Beantwortung soll die Geschichte übernehmen, die uns die ganze Fülle von Begriffen zeigen wird, die mit dem Worte Katechismus verbunden worden ist und verbunden wird, und die uns auch zeigen wird, welche Richtung gesund und normal ist.

Katechismen hat es immer gegeben, auch vor Luther. Aber das Wort für das Buch ist Katechismus erst geworden mit Luther. Vorher bezeichnete das Wort Katechismus eine Tätigkeit, und zwar die Tätigkeit, durch welche die in das Christentum Eintretenden mit den Wahrheiten des Christentums bekannt gemacht wurden. Die Form dieser Lehrtätigkeit war der Vortrag an die erwachsenen Taufkandidaten, die Katechumenen, über das, was sie als Christen wissen mußten. Nun war der ganze Unterrichtsgang durch die Aufgabe bestimmt, welche diesen jungen Christen in der Christenheit zu erschließen war. Zunächst mußten sie, weil sie getauft werden sollten, das Taufsymbol kennen lernen, den Glauben; dann das Unser Vater und endlich, wie ein Christ lebt und sich trägt. Diese letzte Aufgabe wurde gelöst, indem man ihnen als Stoff darbot das Doppelgebot: Liebe Gott und den Nächsten. Diese Stoffe: Symbol, Unser Vater, Doppelgebot der Liebe sind die Urstoffe auch der heutigen Katechismen. Der Katechismus hatte aber noch andere Stoffe: Im spätern Mittelalter standen die zehn Gebote im Dienste der Ohrenbeichte. Auch Sündenregister, Tugendkataloge, das Ave Maria und andere katholische Stoffe waren den übrigen ethischen Stoffen gleichberechtigt. Als dann später auch die Kinder in die christliche Kirche hineinwuchsen, kam die Methode des Einprägens und Einpaufens. Hier wurde der Memorier-Materialismus geboren.

Vor Luther sind auf evangelischem Boden viele Katechismen geschaffen. Aber keinem ist es gelungen, eine Bedeutung zu gewinnen wie der kleine Luthersche Katechismus. Das ist das Zeichen für eine große Einzelerrscheinung, wenn es ihr gelingt, durch Jahrhunderte sich zu erhalten und sich mit dem Gattungsbegriff und =wort Katechismus vielleicht für alle Zeiten so zu verbinden, daß man kaum etwas anderes mehr denkt, wenn man das Wort „Katechismus“ sagt und hört.

Luther hat den Stoff der alten Katechismen sehr stark beschnitten. Er hat das Ave Maria, die Sünden- und Tugendkataloge u. a. hinausgewiesen und sich darauf beschränkt, daß er die alten katechetischen Ur-

stoffe zusammengebracht hat: Gebote, Glaube, Unser Vater. Aus den zwölf Stücken des ursprünglichen Glaubensbekenntnisses hat er drei gemacht. Er hat allem, was in seinem Katechismus stehen geblieben ist, sein subjektives, persönliches Gepräge gegeben. Das „Unser Vater“ hat er doppelschichtig aufgebaut, indem er die Frage „Was ist das“ und „Wie geschieht das“ stellt. Bei Taufe und Abendmahl hatte er die undankbare Aufgabe, zwischen Rom und der Freigeisterei hindurchzusegeln. Deshalb sind diese Teile ihm auch nicht gelungen.

Luthers Katechismus war recht kurz und hat darum untergeordnete Geister dazu verführt, das, was ihnen beim Studium des Christentums aufgegangen war, in den kleinen Katechismus hineinzustopfen. Was Luther praktisch und persönlich ausgesprochen hatte, das wurde jetzt für die Hände kleiner Geister zum willkommenen Fundament, um ihre traurige dogmatische und systematische Erkenntnis darauf zu bauen und das herzustellen, was wir heute als Katechismus kennen und verurteilen. Wie aber jede Periode, wenn sie sich selbst versteinert und in ihren Fehlern vervielfältigt hat, in der folgenden Periode eine scharfe Kritikerin findet, so sind dem Orthodoxyismus im Pietismus und der Aufklärungszeit zwei energische Gegner erstanden. Der Pietismus wollte gegenüber dem Gedächtnis das Gemüt bevorzugt wissen, die Aufklärung den Verstand und das Begriffsvermögen. Beide haben energisch Stellung genommen gegen das unpersönliche Einprägen der Katechismusstoffe. Dem Pietismus darf eins nicht vergessen werden, daß er die abstrakten Katechismusätze durch die anschaulichen Gestalten der biblischen Geschichte ergänzt hat. Aus dieser Erkenntnis heraus hat er den größten Nachdruck auf die biblische Geschichte gelegt. Und wenn wir heute Geschichte ausspielen gegen Katechismus, wenn wir die Übertragung persönlichen Lebens von einem zum andern befürworten, dann ist das ein Erbe des Pietismus. Aber auch hier zeigten sich immer wieder neue Sedimente. Es ist wie bei einem großen Strome. Man mag das angeschwemmte Geröll wegschaffen, immer wieder wirft der Strom neue Sedimente auf den Felsen. In dieser letzten Phase spielt der Heidelberger Katechismus eine unselige Rolle. Er ist ursprünglich ganz anders gedacht gewesen. Nun hat man die kleinen Kinder in die großen Stiefel der Verfasser dieses Katechismus gesteckt, die für die großen Helden der Reformation bestimmt waren. Dann kommen die Unionskatechismen usw., die darin einig sind, daß sie die Unarten ihrer Eltern miteinander verbinden. Das nun, was wir uns unter dem Katechismus denken, ein System von Lehrsätzen, halten die einen für gut und nötig, die andern für durchaus überflüssig und schädlich. Nach ihrer Meinung ist es weder Christentum noch Jugendunterrichtsmittel. Und weil sie gewöhnt sind, eine solche Sammlung von Lehrsätzen als Katechismus anzusehen, deshalb hassen sie den Katechismus überhaupt.

Die letzten 10—15 Jahre haben nun eine große Reaktion auf diesem Gebiete gebracht. Man hat das Urgestein im Katechismus wieder gefunden und ist auf die ursprüngliche Tendenz des Katechismus gestoßen mit seinem subjektiven, praktisch-religiösen Charakter. Man hat

zunächst wieder festgestellt, daß der kleine Luthersche Katechismus kein Lehrsystem ist, daß der Einfluß des Heidelberger Katechismus das erst in den Lutherschen hineingebracht hat.

Der kleine Katechismus Luthers ist alles andere eher als theoretisch-begriffliches Gut. Er ist auch in seinem zweiten Hauptstücke, dem Glauben, durch und durch praktisch. Der ganze Nachdruck liegt auch grammatisch auf „Sei mein Herr — auf daß ich sein eigen sei.“ Bei dem ersten Artikel: „Des alles ich ihm zu loben und zu danken usw. habe.“ In den ersten beiden Hauptstücken haben wir nichts als einen subjektiven, persönlichen Ausdruck christlichen Normalglaubens und Lebens. In Wir- und Ich-Sätzen spricht der Normalchrist sein Verhältnis zu Gott und Menschen aus. Wir haben es also hier nicht in erster Linie zu tun mit Gott und Christus und heiligem Geist, sondern mit dem Christen, dem subjektiven, idealen Christen. Der Katechismus drückt im zweiten Hauptstück aus, was der normale Idealkrist an seinem Gott, an Jesus und am heiligen Geist hat und wie er sich zu Welt und Menschen zu stellen entschlossen ist.

Kritik des Lutherschen Katechismus: Auch er ist ein menschliches Erzeugnis; es ist viel neuer Wein in alten Schläuchen darin. Wenn wir durch den kleinen Lutherschen Katechismus hindurchgehen, müssen wir eine Kurve beschreiben, was seinen Wert angeht. Sie beginnt bei den zehn Geboten. Dann geht die Kurve im zweiten Hauptstück in die Höhe. Das zweite Hauptstück gehört zu dem größten religiösen Gut, das uns die Reformatoren gegeben haben. Wir können es aber nur dann so einschätzen, wenn wir es ansehen als subjektives religiöses Erzeugnis. Im dritten Hauptstück hätte Luther uns anleiten sollen, wie wir im Sinne des Unser Vater beten. Statt dessen stehen in diesem Hauptstücke viele Definitionen und Erklärungen: „Was ist das?“ und „Wie geschieht das?“ Dann fällt die Kurve mehr und mehr. Im vierten und fünften Hauptstück zwar stehen noch immer Perlen religiöser Wahrheiten, wie z. B. „Daß der alte Adam durch tägliche Reue und Buße soll ersäuft werden“ oder „Denn wo Vergebung der Sünden ist, da ist Leben und Seligkeit.“ Aber dazwischen steht eine große Menge dogmatischen, begrifflichen Gedankenguts, das die Wirkung der erwähnten schönen Stellen aufhebt.

Das, was also am Katechismus neu, gut und echt ist, das ist das Subjektive, Persönliche, der Ausdruck tiefen religiösen Lebens. Das ist das Lyrische, und dieses Lyrische, in dem der Christ sich ausdrückt, das gehört mit dem Gesangbuch zusammen. Diese beiden Dinge lassen sich sehr gut verbinden: die Erklärung des ersten Artikels und ein schönes Lied vom Gottvertrauen, die Erklärung des zweiten Artikels und irgendein schönes Christuskied.

Wir haben es im Katechismus weniger mit der Heiligengeschichte zu tun. Der Katechismus ist kein theologisches System, sondern der Normalausdruck des idealen Christen.

Der Wert des Katechismus. Wenn wir nun den Wert des Katechismus bestimmen wollen, dann müssen wir uns zunächst klar werden über die Frage: Welche Bedeutung hat die Erkenntnis für

das religiöse Leben? Diese Bedeutung ist viel geringer, als wir denken. Die Erkenntnis religiöser Wahrheiten trägt zur Erweckung und Belebung der Religion sehr wenig bei. Aber doch gehört die Erkenntnis über Gott, Jesus, Welt als sekundärer Bestandteil zu dem religiösen Leben hinzu. Denn der Glaube will nicht blind sein. Ein Christ soll in mehr oder weniger klarer Weise auch ausdrücken können, was er an Gott, Jesus usw. hat. Dabei müssen wir uns aber vor dem Vorurteil hüten, als wenn der am meisten Religion habe, der am meisten über Religion weiß oder am meisten darüber redet. Erkenntnis ist eine sehr angenehme Mit- und Beigabe, aber sie darf nicht pflichtmäßig sein und ein Mittel bilden, religiöses Leben zu erwecken.

Katechismusunterricht oder nicht? In der Pädagogik und Katechetik hat man geschwankt. Gegenwärtig scheint aber eine Gegenströmung da zu sein, die den Katechismus langsam und leise wieder in die Höhe bringen will. Ziemlich stark treten Neukauf und Heyn, bedingt Staube dafür ein. Niebergall will Katechismusunterricht befürworten, soweit es sich handelt um die Normalausdrücke idealen christlichen Lebens, und soweit der Katechismus Anlaß gibt, die vorhin genannte Erkenntnis wissensdurstigen Kindern und Großen nahe zu bringen. Diese zu vermittelnden Erkenntnisse sollten aber nicht, wie gesagt, zum pflichtmäßigen Inhalt des Religionsunterrichts gemacht werden. Niebergall sagt nein zu allen Stücken, die aus den kleinen Kindern Theologen erziehen wollen, damit sie wissen und verantworten sollen, warum dieses und jenes ist, und warum es nicht ist.

Die andere Frage ist die: Soll der Katechismusunterricht berichten-der oder erbauender Art sein? Es besteht eine Richtung innerhalb der Religionspädagogik, die den Katechismus ganz in der Kirchengeschichte verschwinden lassen will. Nun haben wir aber im Katechismus, wie er von Luther her stammt, einen starken Ausdruck reformatorischer Frömmigkeit. Die Stücke, welche ein besonderer Ausfluß dieser Frömmigkeit sind, sind zu schade dazu, daß sie so ganz als Anhängsel der Geschichte behandelt werden. Dafür ist zuviel religiöses Leben darin. Niebergall ist deshalb unbedingt dafür, daß man im Religionsunterrichte auch der Volksschule nicht nur sage: So hat man gedacht, sondern daß man verallgemeinert: So faßt ein Christenmensch diese Dinge auf. Nicht das Referierende ist im Katechismusunterricht die Hauptsache, sondern wir wollen mit dem Katechismusunterricht positiv erbauend und fördernd wirken. Und erbauend und fördernd wirkt man, wenn man kleinen und großen Menschen vorhält: So sieht der normale christgläubige Mensch aus.

Wie sollen sich Schule und Kirche in den Katechismus teilen? Nicht so, wie man früher wohl dachte, daß die Schule äußerlich einprägt und nachher der Pfarrer im Konfirmandenunterrichte erklärt. Sondern die Teilung muß nach Stoffen vor sich gehen, d. h. schwierigere Parteen, wie Glaube und Sakramente, sollen dem Pfarrer überlassen bleiben. Aber er soll es noch viel besser machen, als er es bisher gemacht hat. Andere wollen wohl den ganzen Katechismus der Schule überlassen. Denn, sagen sie, er ist doch nun einmal ein Volks- und

Schulbuch. Demgegenüber muß festgestellt werden, daß der Katechismus als Volks- und Schulbuch weit hinter dem Gesangbuche zurücksteht.

Christozentrische Behandlung des Katechismus. Es gibt eine pedantische Weise der Behandlung, die jedes einzelne Gebot mit Zügen aus dem Leben Jesu und seinen Worten in Verbindung bringt. Eine solche Behandlungsweise der Gebote muß abgelehnt werden. Wenn nur durch den ganzen Religionsunterricht Jesu Weise hindurchgeht, wollen wir vollständig zufrieden sein. Der Katechismusunterricht darf niemals systematisch gegeben werden. Je einfacher wir Stück neben Stück legen, desto besser.

Was soll vom Katechismus memoriert werden? Das ist eine Frage, über die nicht so schnell einig zu werden ist. Auswendig gelernt werden darf nur das, was Lebenswert hat, woran man sich später bauen kann. Im Heidelberger und Unionskatechismus stehen eine ganze Menge Fragen, an die man sich nicht halten kann, weil man sie nicht behalten kann. Diese Dinge müssen ausgeschlossen werden. Wir meinen wohl, daß das am leichtesten gehalten wird, was verstandesmäßig behalten wird. Das ist falsch. Es sind viele Kinder da, die die Erklärung des Gebotes über das Stehlen genau kennen und dabei aus des Nachbars Garten Äpfel nehmen, wo sie können. Auf der anderen Seite gibt es Kinder, die sich hüten, ihre Eltern zu erzürnen, und die doch die Erklärung des vierten Gebotes nicht herzusagen wissen. Die Anschauung eines persönlichen Ideals von kindlichem Gehorsam ist wirksamer als ein unter Ach und Krach eingelerntes viertes Gebot samt Erklärung. Die Erklärungen haben, auch wenn sie noch so genau behalten sind, nicht den praktischen Wert im einzelnen, den wir uns versprechen.

Welche Methode im Katechismusunterrichte angewandt werden soll, ob die analytische oder synthetische, darüber sind nach Niebergalls Ansicht die Meinungen nicht so geklärt, daß sich ein bestimmtes Urteil fällen läßt. Im allgemeinen läßt sich wohl sagen, daß man mit einer begabten Klasse eine synthetische Erklärung aufbauen kann. Aber es ist gewiß verfehlt, in dieser synthetisch aufbauenden Weise auf ein Ziel loszugehen, das man von vornherein schon fertig hat.

Von Präparationswerken. Es besteht eine doppelte Möglichkeit. Auf der einen Seite steht die Methode, die den ganzen subjektiven, persönlichen religiös-sittlichen Inhalt des Katechismus mit einem Griff zu erfassen sucht; auf der anderen Seite stehen die, welche aus dem Katechismus möglichst viel theologische-systematische Erkenntnis, möglichst viel religiöses Wissen heraus schlagen wollen. Von den vorhandenen Präparationswerken gehen die allermeisten den alten Weg, daß sie möglichst viel religiöses Wissen, religiöse Erkenntnis an den Mann zu bringen suchen.

Prof. Niebergalls Methode: Bei der Behandlung des ersten Artikels z. B. wurde zunächst im Unterrichte die Frage gestellt: Was für ein Mann kann das gesagt haben? Man kam vom „Acker, Vieh usw.“ auf den Bauern zu sprechen, der damals der wichtigste Stand war. Das war aber zu abstrakt. Deshalb wurde das Bild eines Bauern der

Gegenwart gezeichnet, der am Sonntag morgen über seinen Hof geht und beschaut, was er aus Gottes Hand empfangen hat. Schwierig wird die Aufgabe, wenn man bedenkt, daß unter den Schülern auch Proletariatskinder sind, deren Eltern weder Acker, noch Vieh, noch viele andere Güter ihr eigen nennen. Wesentlich ist, daß wir die Kinder, die unter unserem Ratheber sitzen, dazu erziehen, daß sie ihre Umwelt gläubig aufzufassen und zu deuten lernen. Es ist nicht ein empirisches Ich, das da spricht, sondern ein ideales Ich, das Luther zufällig in einen Bauernfittel gesteckt hat. Dieses ideale Ich soll auch in einem Fabrikarbeiter-, einem kleinen Postbeamtengewande einhergehen. Wie würde ein solcher Mann das ausdrücken, was Luther seinem Bauern in den Mund gelegt hat? Von welchen Dingen lebt ein solcher Fabrikarbeiter usw.? Moderne Erwerbs- und Lebensverhältnisse sollen eingerückt werden an Stelle der mittelalterlich-agrarischen.

Der zweite Artikel muß in seiner Ganzheit erhalten werden. Man darf ihn nicht zerreißen. Er kommt zur Geltung, wenn man ihn etwa als Ausdruck der Seele Luthers oder des Paulus erkennen lehrt. Die einzelnen Stellen brauchen nur soweit erklärt zu werden, als es eben nötig ist. Das Historische ist schon beim Leben Jesu behandelt worden. Die Erklärung muß erkannt werden als Ausdruck höchsten christlichen, evangelischen Lebens. Dann verschwinden alle die Ausdrücke „Wahrhaftiger Gott“ u. dgl. Man lese auf Grund einer genauen Durchnahme ihrer historischen Voraussetzung die Erklärung möglichst tief, möglichst langsam vor, um die Kinder ahnen zu lassen, was das doch um einen Christenmenschen ein merkwürdig großes Ding ist.

Daß auch der dritte Artikel der Normalausdruck idealen religiösen Lebens ist, das verschwindet in fast allen Erklärungen. Idealfiguren aus der Geschichte und erdichtete aus der Gegenwart zu finden, darauf kommt es an.

Bei der Behandlung der Gebote kommt es darauf an, die Kinder mit christlich-sittlichem Auge in das Leben mit seiner Mannigfaltigkeit blicken zu lassen. Auch aus der Zeitung lassen sich Illustrationen geben zur Veranschaulichung z. B. des fünften Gebotes: Das Dienstmädchen, das die Lampe umgestoßen und dadurch einen Brand verursacht hat; der Bahnwärter, der wegen Trunks oder Ermüdung eine falsche Weiche stellt. Zum siebenten Gebote: Nahrungsmittelfälschungen.

Zum Schluß seiner Vorträge über den Katechismus besprach Prof. Niebergall den rheinischen Unionskatechismus. Er gehört nicht zu den schlechtesten Einzelwesen der sonst nicht erfreulichen Art dieser Gattung. Leider hat ihm der Heidelberger Katechismus die systematische Haltung gegeben. Alles im Unionskatechismus ist gut, was möglichst verständlicher Ausdruck persönlichen religiösen Lebens ist. Und alles ist schlecht, was eine Antwort auf theologische Fragen bringt. Wenn man in dem Katechismus an eine Stelle kommt, wo es in der Frage heißt „Warum?“ und in der Antwort „Weil“, dann ist das vertheologisiert. Und doch verlangt man, daß das Kind noch manche von diesen Fragen lernen muß, die, im Kurialstil des 16. Jahrhunderts geschrieben, kaum zu lernen und noch viel weniger zu behalten sind.

Kann man zur Sittlichkeit erziehen?

Von Seminar-Oberlehrer Chr. Trändner, Schleswig.

(Schluß.)

Nachdem wir so die seelische und sittliche Situation und die Grundlinien der Entwicklung alles, insbesondere des sittlichen Lebens erfasst haben, haben wir im großen und grundlegenden auch unsere Frage beantwortet: Können wir zur Sittlichkeit erziehen? Nicht in dem Sinne können wir es, daß wir — um einen beliebten Ausdruck der Pädagogik zu gebrauchen — den Kindern die Tugend in die Seele pflanzen und das Böse ausroden; so ist es nicht, als ob wir in die Kinderherzen etwa einen Schatz von Ehrlichkeit und Treue legen, ihm Wahrheitsliebe und Gewissenhaftigkeit mit ins Leben hinausgeben könnten.

Es ist ein sonderbarer Irrtum des ganzen 18. Jahrhunderts, daß man glaubte, durch Erziehung aus den Kindern machen zu können, was man wollte. So Kant, der Philosoph: „Der Mensch ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ So Rousseau, der Pädagoge, in seinem *Emile*: „Aus allen Menschen kann man das machen, was ich hier (in meinem pädagogischen Roman) vorzeichne!“

Es ist aber ein ebenso großer Irrtum, der das 19. Jahrhundert bis in unsere Zeit hinein beherrscht, als ob das Wesen des werdenden Menschen zu beeinflussen und zu gestalten unmöglich sei, als ob man werden und wachsen lassen müsse, was und wie es wolle. So Schopenhauer, der Philosoph des 19. Jahrhunderts: „Der Charakter des Menschen ist konstant, er ist derselbe das ganze Leben hindurch; er ändert sich nie!“ So auch die pädagogischen Reformatoren und Modeschriftsteller der Gegenwart, von denen z. B. einer seinem sonst so trefflichen Buch über die Seele des Kindes als Motto voranstellt: „Die beste Erziehung ist keine Erziehung!“, gesunderweise aber diesen Narrensatz in seinem ganzen Buche Lügen straft.

Wir schauen nun tiefer. Wir verstehen, daß Schopenhauer in gewissem Sinne recht hat, wenn er etwas Unveränderliches im Menschen sucht, nur daß dies nicht der Wille, der Charakter, sondern der göttliche Lebenskeim jenseits von gut und böse ist, — daß aber auch Kant recht hat, indem er eine Beeinflussung und Gestaltung des Seelenlebens, des bewußten und unbewußten, für möglich erklärt, nur daß dies nicht von der Erziehung allein, sondern von den tausend mannigfaltigen Faktoren des Lebens abhängt, von denen die Erziehung nur einer, wenn auch ein bedeutsamer und weiter und tiefer als mancher andere wirkender ist.

Das ist die Antwort auf unsere Frage: Können wir zur Sittlichkeit erziehen? —: Ja! wenn wir Erziehenden uns als Faktor den übrigen Faktoren an- und eingliedern, wenn wir unsere erziehende Tätigkeit den Grundbedingungen und Grundlinien der sittlichen Entwicklung anpassen und unterordnen.

Das geschieht, indem wir die den Grundbedingungen sittlicher Entwicklung entsprechenden Naturgesetze der sittlichen Erziehung wirken lassen im Verkehr mit unseren Kindern. Welches sind diese?

Das erste Gesetz ergibt sich, indem wir auf den göttlichen Keim, der in unserem Kinde nach Gestaltung strebt, und auf das Ziel der sittlichen Entwicklung blicken, die Herrschaft des Ewigen und Göttlichen im Menschen. Es ist

das Gesetz der Ehrfurcht vor dem Kinde.

Nicht was du, der Erzieher, der Vater, die Mutter, wünschst und willst, sollst du aus deinem Kinde machen, sondern mit dem scheuen, feinen Ohr deiner eigenen Göttlichkeit hineinlauschen in seine Brust; mit einfältigem, vorurteilslosen Auge hinabtauchen in die Tiefen seiner Seele, um zu erforschen, wie das Göttliche gerade in diesem Menschenwesen sich offenbaren und gestalten will. Ganz leise spricht ein Gott in der Kinderbrust, warnt es vor den Abgründen, weist ihm Bahnen hinauf in die goldenen Höhen der Ewigkeit.

Das ist ein Trost, wenn dein Kind dich enttäuscht, in den bitteren Stunden des Zagens und Bünnens, wo es verloren zu gehen scheint. Das ist eine Hoffnung, wenn du dein Kind nicht begreifst, weil sich ein Neues, dir Fremdes zu regen und wachsen beginnt. Das ist vor allem eine Pflicht, der du dich nicht entziehen kannst, und zwar eine doppelte Pflicht:

Wo dein Kind offenbar das Gute will, wenn auch in anderer Form, als du gedacht, auf anderem Wege, als du selber gewandert, da laß ihm seine Weise und seinen Weg; denn es ist nicht dein Geschöpf, sondern ein freies und selbständiges Menschenwesen, dem du sein Recht der Gestaltung von innen heraus nicht verkümmern darfst. Und wo du dem Wollen und Tun deines Kindes ratlos gegenüberstehst, wo es dir fremd und unverständlich handelt, da warte, gedulde dich, bis du siehst, worauf es hinauswill, ob zum Guten oder Bösen; denn nicht eher kannst du wissen, was du tun sollst. Das ist deine erste Pflicht: das Recht der Freiheit deines Kindes anzuerkennen und zu ehren.

Aber wenn du klar erkennst, daß es schlecht oder gemein handelt oder auch nur will, da bist du mit deiner höheren Einsicht und Sittlichkeit der Gott deines Kindes, der das Recht und die Pflicht hat, diesem negativen Strom einen Widerstand, einen Damm in deinem höheren Willen zum Guten entgegenzusetzen: seinen Willen unter deinen zu beugen im Gehorsam.

Weil dein Kind göttlich ist, hat es das Recht der Freiheit; aber auch: weil dein Kind göttlich ist, hat es die Pflicht des Gehorsams; — diese naturgemäß mehr, solange es klein ist, jenes, wenn es größer wird. 15—20 Jahre steht dir zu, dein Kind zu erziehen: die erste Hälfte dieser Zeit magst du die Pflicht des Gehorsams, die letzte das Recht der Freiheit als Erziehungsprinzip obenanstellen. 8—10 Jahre sollst du ihm Herr und Gott sein, 8—10 Jahre Freund und Genosse; dann schicke es ruhig ins Leben hinaus: es wird im Gehorchen die Kunst der Selbstüberwindung, in der freien Betätigung seines Ich die Kunst der Selbstentfaltung, es wird damit die Kunst der Selbsterziehung und aus deiner Ehrfurcht vor dem Kinde die Ehrfurcht vor dem Alter gelernt haben und dir beweisen sein Leben lang.

Aus der zweiten Grundbedingung der sittlichen Entwicklung, daß die sittlichen Strömungen in der Seele sich nur durch Einwirkung von außen her entwickeln, daß es zur Erreichung des Entwicklungszieles der Förderung durch andere Persönlichkeiten bedarf, ergibt sich als zweites das Gesetz der Vollkommenheit des Erziehers:

Sei vollkommen, auf daß dein Kind vollkommen werde!

Es ist ein weitreichendes Gesetz, das lange vor der Geburt, ja vor der Zeugung des Kindes einsetzt. Denn wahrlich, es ist nicht einerlei, ob ein sittlich hochstrebendes Menschenpaar in reiner ehelicher Liebe oder ein Verbrecher mit einer Dirne im Kausch ein Kind zeugt. Es ist ein furchtbares Ding um die Macht der Vererbung! Was an Tugenden, aber auch was an Lastern offen oder heimlich in dir lebt, geht in der Anlage auf dein Kind, ja auf Kindeskind bis ins dritte und vierte Glied über: der goldene Strom deiner Güte und Kraft, deiner Reinheit und inneren Schönheit, aber auch der trübe Giftstrahl deiner Unehrlichkeit und Schwäche, deiner Trunksucht und Unzucht rinnt hinüber in die Seele deines Kindes, hinüber in die unbewußte Region, die hier mit ihren ersten Trieben und Kräften erfüllt wird. Im Zeugungsakt hat dir der ewige Schöpfer seine Schöpfermacht, hat er dir das zukünftige Schicksal der Menschheit in deine Hand gegeben: Darum sollt ihr vollkommen sein, auf daß eure werdenden Kinder vollkommen werden mögen!*)

Es ist weiter nicht einerlei, wer das neugeborene Kindlein stillt, wer es badet und bettet, wer es wiegt und wäscht, wer ihm zuredet und vorsingt, wer es gehen und sprechen lehrt, — ob die stille gütige frohe Mutter mit ihrer selbstgeschaffenen Milch, mit ihrer unbewußt weichen und liebkosenden Hand, mit ihrer mütterlich warmen, wohlthuenden Stimme, oder eine innerlich fremde Wartefrau oder Amme oder gar ein ungeschicktes, nachlässiges Dienstmädchen, das aus kühlem Egoismus dein Kind vernachlässigt und widerhaarig macht und dadurch zu Selbstsucht und zu Eigensinn reizt, das es mit unzünftigem Griff zu lachen zwingt und so frühe die schreckliche Sinnlichkeit weckt. Hier, in der Gewöhnung während des frühesten und späteren Kindesalters, ist die zweite Quelle, aus der sich das Unbewußte nährt. Darum sollst vor allem du, der die erste Kindheit fast ausschließlich anvertraut ist, eine vollkommene Mutter sein, auf daß dein Kind gut und gesund und rein und stark werde!

Und noch eine dritte Quelle speist die Region des Unbewußten, teilweise aber auch schon die des bewußten Geisteslebens: es ist das Vorbild. Vorbild wird dem Kinde jede von ihm als hochstehend, ihm überlegen empfundene Persönlichkeit, mit der es in Berührung kommt: in erster Linie Vater und Mutter, aber weiter auch seine Kameraden und Freunde, seine Lehrer und die Tagesgrößen der Heimat und Zeit.

Indem aber dein Kind hier schon teilweise bewußt überlegt, unterscheidet, abwägt, wählt, nachahmt, wächst es zum Richter über dich, seinen

*) *Mens sana in corpore sano*: ist nicht ein gleichberechtigtes Erziehungsziel, sondern eine Voraussetzung sittlicher (und geistiger) Erziehung, die mit aller Macht in Wirklichkeit umzusetzen ist, ehe und während die sittliche Erziehung wirkt.

Vater, seine Mutter, seinen Lehrer, heran. Und schärfer als der gefürchtetste, strengste Erzieher deiner Kindheit tritt nun das Kind als dein Erzieher auf, tritt es dir mit dem Anspruch gegenüber: Sei vollkommen, auf daß ich vollkommen werden möge!

Werde, du Erzieher, so vollkommen keusch, daß auch in der verführerischsten Situation kein Nerv deines Leibes zuckt, und dein Kind wird mit staunend empörten Auge durch den Schmutz des Freudenhauses gehen können und edler herauskommen, als es hineinging.

Werde so vollkommen in der Stärke deines Willens, daß dich kein Sturm und Wetter Schlag beugen kann, und dein Kind wird von dir Festigkeit erlernen, ein Rückgrat seinem Willen, einen Panzer seiner Seele durch dein Vorbild gewinnen.

Daß kein unnützes oder böses Wort aus deinem Munde gehen, kein Scheltwort, keine Verleumdung, kein Geschwätz, und dein Kind wird lernen, Weisheit zu reden sein Leben lang.

Daß auch nicht, wenn du dich anschickst, dein schuldiges Kind zu züchtigen, das leiseste Fünkchen Rachsucht oder Grausamkeit in deinem Auge aufglimmen, mit dem du auf dein Kind herab, in sein Milde und Verzeihung stehendes Auge hineinblickst, und es wird lauter innere Güte aus solchen harten Stunden davontragen.

Dein Kind — dein Erzieher! Sei vollkommen, auf daß dein Kind vollkommen werden möge! —

Dies, nämlich Vererbung, Gewöhnung und Vorbild, sind die zur Hauptsache entscheidenden erzieherischen Mächte und Mittel, durch die in der Seele des Kindes die herrschenden sittlichen Triebe und Kräfte geweckt, sie sind aber auch die Mittel und Mächte, durch die die schon erwachten sittlichen Triebe und Kräfte gestärkt werden. Indem du das Gesetz der Vollkommenheit erfüllst, erfüllst du gleichzeitig das dritte,

das Gesetz der Vermehrung der Kraft.

Es kann ja nicht anders sein, als daß diese beiden Gesetze innerhalb gewisser Grenzen nur zwei Seiten einer und derselben erziehenden Tätigkeit sind: was Leben weckt, muß es auch stärken; alle sittlichen Einbrüche und Einflüsse, die von dem zur Vollkommenheit strebenden Erzieher ausgehen, vermehren das Gute, vermindern und schwächen das Böse in der Kindesbrust.

Aber das Gesetz der Vermehrung der Kraft hat auch selbständige Bedeutung: es setzt da ein, wo das Gesetz der Vollkommenheit seine Grenze erreicht, wo die Vererbung, die Gewöhnung, das Vorbild versagt. Es gibt keinen vollkommenen Erzeuger und Erzieher; es gibt aber tausend geheime und offenbare Miterzieher in der Innen- und Umwelt des Kindes, die auch die edelsten und stärksten Einflüsse selbst des vollkommensten Erziehers hemmen oder aufheben: die Dämonen in der Brust des Kindes, Widerpruchsgeist, böse Lust, Schwäche, — die Dämonen in seiner Umgebung: böse Kameraden und Freunde, Gelegenheit und Verführung anderer Art.

Verstärkt gegenüber diesen Mächten der Hauptfaktor der sittlichen

Erziehung, die Arbeit in der Tiefe des Unbewußten, so muß helfend die Arbeit in der bewußten Region der Seele eingreifen: das Wehren und das Belehren, das Wehren als Hilfe in der Überwindung des Bösen, die Belehrung als Hilfe in der Förderung des Guten.

Das bewußte Wehren geschieht bekanntlich durch Gebieten und Verbieten, Mahnen und Warnen, Tadeln und Strafen, Verhüten und Ablenken und Vorbeugen. Da diese Mittel hauptsächlich nur Leib und Sinne treffen, vielfach allerdings auch in das bewußte Wollen und Denken übergreifen, so kann die Wirkung auf das Centrum des sittlichen Strebens, das Unbewußte, nur eine indirekte und geringe sein, und der Raum, den sie in der häuslichen und Schulerziehung einnehmen, steht zu ihrer Bedeutung in gar keinem Verhältnis. Entbehren werden wir sie nicht können; sie sind für den Erzieher, was Säge und Messer in der Hand des Baumzüchters und des Arztes sind: das letzte und rein äußerliche Mittel gegen krankhafte Auswüchse und Verbildungen. Arznei können sie nicht sein, weil sie, wie gesagt, das Grundübel im Unbewußten nicht treffen; täglich Brot dürfen sie nicht sein, weil sie keinen sittlichen Inhalt haben. Hier schlage jeder, Vater und Mutter und Lehrer, an seine Brust, und spreche: Gott sei mir Sünder gnädig! und sündige hinfort — weniger.

Viel wirksamer ist die zweite ins Bewußte wirkende Tätigkeit: die Belehrung, in der das Haus durch die Schule und durch die selbstständige Lektüre des Kindes unterstützt wird. Belehrung ist nun freilich nicht durch moralische Abhandlungen und Erzählungen, durch den in der französischen Schule erteilten Moralunterricht oder den moralisierenden Katechismusunterricht der deutschen Schule geschaffen; die Klären wohl das moralische Denken, geben aber dem Willen keine Richtung auf das Göttliche, so wenig wie die Moralpredigten, die wir in schwachen Stunden unseren Kindern halten, — dies alles gehört eigentlich noch zum Wehren, zum Aus- und Abschneiden von Auswüchsen.

Belehrung kann nur geschehen, indem wir unsere Kinder den großen Persönlichkeiten der Menschheit ans Herz legen, den Helden und Propheten, den Dichtern und Künstlern, in deren Brust das Göttliche herrlicher und stärker ist, daß sie sich wie Säuglinge aufs neue stillen und sättigen und nähren lassen von der Milch der Ewigkeit, die hier rieselt, — daß sie mit sehnsüchtigen Augen zu diesen gekrönten und ungekrönten Königen der Welt aufschauen und mit bebender Seele den kühnen Entschluß wagen, ihnen nachzustreben, ihnen auch an sittlicher Kraft und Schöne ähnlicher zu werden.

So machen sie einen zweiten Lehrgang in der Gewöhnung durch, wie einst am Herzen und der Hand der Mutter. So lernen sie neue Vorbilder kennen, glänzender und reiner als die, die sie täglich sehen, auch in ihren Stunden der Schwäche sehen: wir können ihnen Sterne sein, die Großen der Menschheit aber ewige Sonnen, die sittliche Zentralsonne jene wunderhafte Persönlichkeit, deren ganzes Sein so vollkommen göttlich organisiert war, daß unverrückt in ihrer Seele die Nadel des Empfindens und Strebens auf den Pol der Gottheit zeigte, daß alles,

was von außen an sie herantrat, nur positive sittliche Ströme auslöste: Jesus. Wie du auch über Jesus denken mögest, ob er dir Gott oder Mensch ist; wie du über Schiller urtheilst, ob du ihn für einen Dichter hältst oder nicht; wie du auch zu Luther stehst, ob er dir Priester oder Prophet ist: — dein Kind sollst du zu ihnen führen und anbeten lassen, was göttlich ist. Du mußt deinen Kindern Ideale schaffen, und wenn du selbst nicht mehr an sie glaubst, du mußt es doch, daß der Gott in ihrer Brust stark werde! —

Wenn wir so das Gesetz der Vermehrung der Kraft einmal durch Gewöhnung und Vorbild, zum andern durch Wehren und Belehren erfüllen, dann erstarken alle Keime des Guten, ersticken die Unkrautsamen in der Brust des Kindes. Wenn einst dein Kind wieder Kinder zeugt, so wird gleichsam ein reinerer Same in die Seele der Enkel und Ur-enkel gestreut, mehr Anlage zum Guten, weniger Neigung zum Bösen. Und wenn diese sittliche Auslese mehrere Geschlechter hindurch gewaltet hat, dann — und das ist die dritte hochbedeutsame Seite dieses Vermehrungsgesetzes — dann wächst ein edleres, stärkeres Geschlecht auf, als wir sind. So entwickelt sich der höhere, der Edelmensch; so nur der Übermensch, die Sehnsucht Nießisches; so nur der Gottmensch, die Sehnsucht der religiös und philosophisch tiefen Seelen allen Zeiten. —

Und nun zum Schlußstein unseres Erziehungsgebäudes, zum

Gesetz der Liebe,

jener Liebe, in der wir den innerlichsten Urquell der sittlichen Entwicklung erkannt haben und die darum allein auch der Urquell all unserer erziehenden Tätigkeit sein kann; jener Liebe, die innere Einheit, vollkommene Vereinigung göttlicher Wesenskeime unter sich und mit der Gottheit selber ist. Nur diese Liebe, in der das Heimlichste und Süßeste deiner Seele, das Göttliche darin, an das Verwandte in der Brust deines Kindes rührt, nur eine solche Liebe kann wahrhaft erziehen: denn nur die Ehrfurcht vor dem Kinde, die Vollkommenheit des Erziehers, die Sehnsucht nach Kraftvermehrung, die aus dieser Liebe quellen, nur die empfindet das Kind als echt und wahr, als einen Ausfluß des Ewigen und Göttlichen. Nur diese wahre vollkommene Liebe mit all der Güte und Wärme und Süßigkeit, die ihr untrennbar eigen ist, weckt Gegenliebe im Kinde, den tiefen unversiegbaren Urquell der Ehrfurcht vor dem Alter, der Vollkommenheit des Erzogenen, neuer und höchster Kräfte zum Guten. Liebe ist in den Eltern der Grund, in den Kindern die Folge einer wahren Erziehung; denn von Natur liebt das Kind seine Eltern nicht.

Das ist das Gesetz der Liebe: Du sollst dein Kind lieben und lieben lehren, d. h. den Gott in seiner Brust wecken und schaffen lehren.

Aber nicht bloß um der Sittlichkeit willen. Dies Gesetz spannt seine Grenzen weiter, tiefer und höher, hinein in die Unendlichkeit.

Erst wenn das Kind Vater und Mutter lieben gelernt hat, kann es überhaupt lieben, seine Liebe ausbreiten, sein Göttliches strahlen lassen über Geschwister und Freunde, über Stand und Volk, über die Menschheit und über die ganze Natur, die lebendige und die leblose, bis sein

Liebesstrahl, über das All hinausbringend, auf die Ursonne trifft, aus der er einst sich losgelöst hat: auf die Gottheit, und mit ihr sich vereint zu ewiger Einheit.

Hier schließt sich der Ring: von dem Göttlichen in der Menschenbrust steigt die Liebe hinauf zum Göttlichen jenseits des Alls, das mit jenem eins ist.

So enträtselt sich dem Menschen der Sinn des Lebens in der Liebe; so wird die Sittlichkeit zur Religion.

So ist das deine, des Erziehers, höchste Pflicht, dein höchstes, alle andern umfassendes Gesetz: dein Kind zu lieben und lieben zu lehren. Deine Liebe ist seiner Sittlichkeit Urquell, seiner Ewigkeit liebliches Morgenrot! — — —

Können wir unsere Kinder zur Sittlichkeit erziehen?

Sa, wenn wir uns in der Erziehung durch die Gesetze der sittlichen Entwicklung leiten lassen, durch das Gesetz der Ehrfurcht vor dem Kinde; das Gesetz der Vollkommenheit des Erziehers; das Gesetz der Vermehrung der Kraft, — sie alle in den tiefsten Grund des Ewigen und Göttlichen gebettet, zur höchsten Einheit verbunden in dem Gesetz der Liebe.

So schaffen wir erziehend mit an der neuen Jugend unserer Sehnsucht, so an der neuen Menschheit der Zukunft!

Der Divisionsansatz.

Von Hugo Karnak, Hamburg.

Während die schriftliche Darstellung oder der sogenannte Ansatz bei der Addition, Subtraktion und Multiplikation von Adam Riese bis heute eigentlich unverändert geblieben ist, hat die Darstellung der Division oder der Divisionsansatz eine gänzlich veränderte Form angenommen.

Erwähnt mag dabei jedoch werden, daß Pescheß bei der Subtraktion ein ganz eigentümliches Verfahren anwendet in den Fällen, wo geborgt werden soll. Er borgt nämlich nicht oben, sondern unten und vermehrt die betreffende Ziffer um eine Einheit, wie folgendes Beispiel zeigen mag:

$$\begin{array}{r} 969\,75\,263 \\ - 358\,76\,294 \\ \hline 610\,98969 \end{array}$$

Pescheß borgt nicht bei 6 oben, sondern unten bei 9; das Zeichen des Borgens ist der Punkt.

Nun gilt die $9 = 10$

die $2 = 3$

die $6 = 7$ usw.

und Pescheß spricht nun 4 von $13 = 9$

10 " $16 = 6$

3 " $12 = 9$

7 " $15 = 8$ usw.

Während dies jedoch nur eine Eigentümlichkeit Pescheds war, wandte man allgemein bei der Division ein ganz anderes Verfahren, das sogenannte „Übersichdividieren“ an. Man setzte den Divisor unter den Dividendus und zwar linker Hand, Ziffer unter Ziffer. Mit jeder Ziffer des Divisors wurde einzeln dividiert, der jedesmalige Rest über den Dividendus geschrieben, dabei nach und nach der Divisor eine Stelle weiter nach rechts fortgerückt und so fortgefahren, bis der ganze Quotient gefunden war.

Beispiel aus Kiese:

$$2\,619\,981 : 457 = 573$$

1	}	
13	}	
551	}	Reste
3932	}	
36457	}	
2619981	}	
		(Dividend)
457777	}	
4555	}	Divisor 457.
44	}	

Dabei kam, namentlich bei mehrziffrigen Zahlen ein Haufe Ziffern von wunderlicher Form zustande, deren Entwicklung dem nicht Eingeweihten völlig unmöglich ist. So findet sich beispielsweise in Kessing, Zeitvertreiber, die Aufgabe: das Hamburger Wappen durch eine Division darzustellen.

Dieser Ansatz ist ungleich schwieriger als der heute gebräuchliche, und es ist daher zu begreifen, daß Pesched zur Erläuterung eines einzigen Beispiels mit dreiziffrigem Divisor bei der Gründlichkeit seiner Darstellung fast 10 Druckseiten gebraucht.

Dieser Ansatz, die sogenannte „Turmmethode“ findet sich in allen Rechenbüchern damaliger Zeit. Auch der berühmte Philosoph Chr. Wolf (Berliner Akademie der Wissenschaften) lehrt ihn in seinen „Anfangsgründen aller mathematischen Wissenschaften“. Wolf fügt hinzu: „Es scheint zwar diese Manier verdrießlich zu sein, weil man erst suchen muß. Allein die Erfahrung lehrt, daß man die Probe in den Gedanken sehr geschwinde anstellen kann, wenn man sich erst eine Weile geübet hat.“

Es scheint also der besprochene Ansatz in Deutschland wenigstens bis Ende des 18. Jahrhunderts bei Gelehrten und in Schulen der vorherrschende gewesen zu sein; der einzige aber war er nicht. Denn Wolf selbst gibt in dem erwähnten Werke unter der Aufgabe: „Ohne das Einmaleins zu dividieren“ noch einen zweiten Ansatz und als Beispiel die vollständige Ausrechnung der Aufgabe $385\,724\,615 : 175$. Der hierbei gegebene Ansatz ist gänzlich der jetzt allgemein übliche. Auch die hinzugefügte Erklärung entspricht ihm. Die Worte „ohne das Einmaleins“ finden dadurch ihre Erklärung, daß die Vielfachen (Ein-, Zwei-, Dreifachen usw.) des Divisors durch Addition hergestellt und zur Seite hingeschrieben werden. Dadurch wird jede Multiplikation umgangen, und die Abzüge können sofort bestimmt werden.

Wolf scheint diese Art des Ansatzes als eine überflüssige Erleichterung anzusehen; denn er selbst bleibt im weiteren Verlauf seiner Darstellung der Arithmetik bei dem alten Ansatz. — Sehrreich ist, was Wolf erläuternd hinzufügt. Er sagt: „Es hat diese Art, ohne das Einmaleins zu dividieren, schon vor langer Zeit Herr Rudolf, unlängst Prof. der Mathematik zu Erfurt, erfonnen, als einem seiner Zuhörer das Einmaleins nicht in den Kopf wollte, und sie nach der Zeit mit gutem Fortgange in den Erfurtischen Schulen, als Inspektor über dieselben, einführen lassen. Als er sie mir mündlich kommuniziret, hat er mich versichert, daß Hugenius sie selbst gebilliget, als er bei dessen Leben im Hage (Holland) unter andern mathematischen Diskursen auch von dieser seiner Rechnungsart mit ihm gesprochen.“ Der erwähnte holländische Mathematiker Hugenius (Huygens) starb 1695. Also muß Rudolf diese Art des Divisionsansatzes vor 1695 gefunden haben.

Mit obigem ist natürlich der Vortritt Rudolfs in dieser Sache keineswegs erwiesen; jedenfalls aber scheint nach den weiteren Ausführungen Wolfs der jetzige Ansatz nicht gebräuchlich gewesen zu sein. Unbekannt aber kann er zu Wolfs Zeiten nicht mehr gewesen sein. Denn man findet ihn beispielsweise schon 1612 in der bekannten Trigonometrie des berühmten Pitiscus, wenn auch dieser den Divisor stets wieder unter den Rest setzt, wie folgendes Beispiel zeigt:

$$\begin{array}{r}
 360 \text{ g } (51 \text{ g } [\text{Grad}]) \\
 7 [\text{Divisor}] \\
 \hline
 35 \\
 \hline
 10 \\
 7 \\
 \hline
 3 \text{ [zu Minuten machen, also mit 60 malnehmen]} \\
 60' \\
 \hline
 180 \text{ (25')} \\
 7 \\
 14 \\
 \hline
 40 \\
 7 \\
 35 \\
 \hline
 5 \\
 60'' \\
 \hline
 300 \text{ (43'')} \\
 7 \\
 28 \\
 \hline
 20 \\
 7 \\
 21
 \end{array}$$

Auch in dem 1681 in London erschienenen Werk „A new Systeme of the Mathematicks“ von Jonas Moore findet sich der jetzt gebräuchliche Ansatz in folgender Form:

Divisor	Dividendus	Quotient
3)	6759	(2253
	6...	
	07	
	6	
	15	
	15	
	09	
	9	
	0	

Muß also der jetzige Ansatz schon früher bekannt gewesen sein, so dürften doch wohl die Erfurter Schulen die ersten deutschen Schulen gewesen sein, die von dem jetzt gebräuchlichen Divisionsansatz Gebrauch gemacht haben.

Ein Wort über Steilschrift.

Von A. S.

Motto: „Prüfet alles!“

Von dem lebhaften Interesse an dieser Sache zeugt der Umstand, daß das Buch „Steile Lateinschrift“ von Em. Bayr (Wien, Pichlers Witwe und Sohn) schon in mehrfacher Auflage vorliegt. Mit Recht ist dieses Buch als eine der besten Quellen zur Orientierung über diese Frage bezeichnet worden. Wir wollen darum an seiner Hand zeigen, ob es geboten erscheint, die Schrägschrift zu beseitigen und an ihre Stelle die Steilschrift zu setzen.

Es läßt sich nicht leugnen, daß durch das Schulleben eine Einbuße an körperlicher Gesundheit der Jugend vorhanden ist, die sich in Form der bekannten Schulkrankheiten äußert; gedenken wir nur der Rückgratsverkrümmung und der Kurzsichtigkeit.

Wer fragt da nicht nach der Ursache dieser Leiden? Bayr sagt ganz richtig, daß wohl eine Menge von Einflüssen dabei tätig sein mag. Darnach sind neben persönlicher Anlage wohl schlechte Beleuchtung, schlechtes Lehrmaterial, üble Angewohnheit, Arbeitsüberbürdung und fehlerhafte Schulbänke gewiß schädliche Momente. Dasselbe gilt aber auch von unserer heutzutage üblichen rechtschiefen Schreibweise. Namentlich wurde durch die beiden ärztlichen Schriftsteller Ellinger und Groß die Aufmerksamkeit auf den letzten Punkt gelenkt.

Zum Verständnis der folgenden Zeilen wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß die Richtung der Schrift von der Lage des Heftes abhängig ist. Das Heft kann sowohl genau vor der Körpermitte des Schreibenden, als auch rechts davon liegen, weshalb wir Mittenlage und Rechtslage unterscheiden. Vinklslage kommt fast niemals vor. Bei Mitten- und Rechtslage kann nun das Heft gerade oder schräg gelegt werden. Es sind darnach gerade und schräge Mittenlage, sowie gerade und schräge Rechtslage zu unterscheiden.

Dr. Ellinger in Stuttgart bemerkt ganz richtig, daß sich bei allen Rechtslagen die Augenmuskeln in einer Zwangsstellung befinden, da die Augen beständig nach rechts und unten blicken müssen. Da dabei das linke Auge von der Schrift weiter entfernt ist, als das rechte, so ist dieses mehr angestrengt. Aus diesem Grunde erklärt es sich auch, daß das rechte Auge häufig kurzsichtiger ist, als das linke (Anisometrie). Niemand vermag aber mit beiden gesunden Augen in ungleicher Entfernung zu sehen. Der Schreibende dreht den Kopf deshalb soweit, bis beide Augen gleiche Entfernung von der Schrift haben. Bei dieser Drehung kommt nun das linke Auge nach rückwärts und tiefer, das rechte nach vorwärts und höher zu stehen. Die durch die Rechtslage bedingte Drehung des Kopfes hat eine mehr oder minder starke Verschiebung der Schultern zur Folge; die linke Schulter hebt sich, während die rechte eine tiefere Stellung einnimmt. Mit der Zeit erleidet auch das Rückgrat eine seitliche Verkrümmung, die wir als Skoliose bezeichnen.

Durch die angedeutete Körperhaltung wird das Auge in bedenklicher Weise der Schrift näher gebracht, woraus nur allzuleicht die Kurzsichtigkeit (Myopie) entsteht.

Ellinger zeigt somit, daß die Rechtslage des Heftes als Ursache der Skoliose und der Myopie, besonders der Anisometrie, anzusehen ist.

Auch Groß kämpft gegen die Rechtslage.

Die Arbeiten dieser Männer gaben die Veranlassung dazu, daß die mittelfränkische Ärztekammer amtliche Erhebungen über etwaige Gefahren der Schieffschrift veranlaßte. In der Sitzung dieser Kammer (1889) konnte der Vorsitzende, Bezirksarzt Dr. Merkel in Nürnberg, dahin urteilen: „Tatsache ist und bleibt, daß der unterste Jahrgang entschieden Neigung zur aufrechten Schrift hat — die, wie wir noch sehen werden, niemals bei Rechtslage geschrieben werden kann, — daß die schiefe Schrift erst mühsam erzogen wird und Veranlassung zum Krummsitzen und Krummwerden gibt.“ In derselben Sitzung begründete nun Dr. Paul Schubert, Augen- und Ohrenarzt in Nürnberg, in streng wissenschaftlicher Weise die Forderung, daß statt der rechtsliegenden Schrift die Steilschrift einzuführen und demgemäß eine gerade Mittenlage des Heftes einzuhalten sei. Es sei mir gestattet, von den gründlichen Ausführungen dieses unermüdlchen Gelehrten folgendes hervorzuheben.

Bei den vier in Betracht kommenden Heftlagen gilt nach Schubert der Satz, daß die Grundstriche annähernd mit einer Linie zusammenfallen, die man von der schreibenden Feder Spitze nach der Mitte der Brust sich gezogen denkt (Richtungslinie). Daraus ergibt sich, daß bei gerader Mittenlage nur Steilschrift, bei schräger nur Schieffschrift handgerecht geschrieben werden kann. Ebenso kann bei gerader und schräger Rechtslage nur rechtsschief geschrieben werden.

Auf dieser Grundlage fußend, tritt nun Schubert an die Hauptfrage heran, bei welcher Heftlage das Kind die beste, kein Organ gefährdende oder ungebührlich belastende Körperhaltung einnimmt. Er kommt zu dem Schlusse, auf gerader Mittenlage zu bestehen und die Schieffschrift, welche damit unvereinbar ist, völlig aus der Schule zu ver-

bannen, denn bei Steilschrift sind Seitwärtskrümmungen des Rückgrates ausgeschlossen, und die Augen befinden sich in keiner Zwangsstellung. In praktischer Hinsicht erscheint Schubert die gerade Mittenlage ganz besonders empfehlenswert dadurch, daß man die Haltung noch nachträglich kontrollieren kann, welche bei Anfertigung der Aufgabe eingenommen wurde, was bei schiefer Schrift unmöglich ist, da man nur bei gerader Mittenlage senkrecht schreiben kann und daß umgekehrt senkrechte Schrift nur durch sie möglich ist. „Eine senkrechte Schrift vom Schüler fordern, heißt ihn zwingen, auch zu Hause, der Aufsicht des Lehrers entrückt, seine richtige Körperhaltung beim Schreiben zu wahren.“ Gerade das, meint Schubert, müsse den Ausschlag zugunsten der geraden Mittenlage geben, und in der senkrechten Schrift erblickt er deshalb die Schulschrift der Zukunft.

Schubert fand bald Zustimmung von andern Gelehrten. Professor Dr. Herm. Cohn, welcher auf dem Gebiete der Hygiene der Schulkinder-
augen unermüdlich arbeitet, sprach sich in demselben Jahre auf der Naturforscherversammlung zu Danzig für senkrechte Schrift aus, ohne Schuberts Arbeit gekannt zu haben. Auch die Untersuchungen von Wilhelm Mayer (Jürth), Daiber (Stuttgart) und Weber (Darmstadt) ergaben alle den Schluß, daß die Steilschrift vorzuziehen sei.

Doch wurden auch Stimmen gegen die Steilschrift laut. Das Württembergische Ministerium des Innern und des Kultus ernannte eine Kommission mit dem Auftrage, den Einfluß der rechtsschiefen Schrift auf das Auge und die Körperhaltung der Schüler zu untersuchen. Professor Dr. Berlin und Medizinal-Assessor Dr. Rembold wurden mit der Ausführung der Untersuchungen betraut. In ihrem Berichte behaupteten sie mit Bestimmtheit, „daß die rechtsschiefe Schrift, also die heutzutage übliche, bei schräger Mittenlage des Hefstes die den anatomischen Verhältnissen der Hand und des Armes, wie den Bewegungsgesetzen der Augen am meisten entsprechende Schrift sei“. Die Ansicht Schuberts und seiner Freunde war damit angegriffen.

Darin waren alle Forscher einig, daß alle Rechtslagen durchaus verwerflich seien; es bestand nur noch der einzige, allerdings große Unterschied, ob schräge Mittenlage mit Schrägschrift ebenso eine gerade Haltung des Körpers und Schonung der Augen gestatte, wie es unbestritten die Geradlage mit Steilschrift ermöglicht.

Auf die längeren Erörterungen zwischen Schubert und Berlin-Rembold einzugehen, wäre hier zu weitgehend. Bahr meint, daß Schubert jetzt schon das letzte Wort behalten habe. Auch eine vom französischen Ministerium des öffentlichen Unterrichts eingesetzte hygienische Kommission sprach sich für Steilschrift aus, indem sie die Forderung stellte: *Ecriture droite, sur papier droit, corps droit**).

In kurzer Zeit ist über diesen anscheinend so einfachen Gegenstand schon eine erhebliche Literatur entstanden. Bahr stellt uns dieselbe in

*) Aufrechte Schrift, auf geradliegendem Papier, aufrechte Körperhaltung.

seinem Buche zusammen. Doch blieben die Ansichten geteilt, und auch heute noch ist die Frage „Schrägschrift oder Steilschrift?“ nicht erledigt. Bayr ist nun der Meinung, daß die endgültige Entscheidung nur von planmäßigen, mit dem ersten Schuljahr beginnenden Steilschriftversuchen in ganzen Schulklassen zu erwarten sei.

Die praktischen Erprobungen der Steilschrift in den Schulen begannen im Jahre 1888. Bayr war einer der ersten, der die Versuche in den einzelnen Klassen seiner Schule anstellte. Hervorragende ärztliche und schulmännische Autoritäten besuchten die Steilschreibversuche, so der Universitätsprofessor Dr. Karl Tolbt, dessen Gutachten zugunsten der Steilschrift vom anatomisch-physiologischen Standpunkte aus von der weittragendsten Bedeutung für die praktische Einführung in den Schulen war. Dasselbe gilt von dem Gutachten des „Obersten Sanitätsrates“ in Wien, der eine eigne Kommission zur Beratung dieser Angelegenheit ernannte. Die Entscheidung des k. k. Obersten Sanitätsrates in dieser so wichtigen Frage erfolgte am 14. Februar 1891 dahin, daß das k. k. Unterrichtsministerium ersucht werden möchte, die geeigneten Schritte zur Einführung der Steilschrift zu unternehmen.

Dr. med. Schubert nahm bei Besichtigung der genannten Anstalt mit großer Freude wahr, daß die Praxis seine aufgestellte Theorie bestätigte.

Eine durchgreifende Reform leitete der Landeschulrat von Böhmen ein: Gänzliche Beseitigung der Schieffschrift und Einführung der Steilschrift in allen ihm unterstellten Schulen Böhmens. Auch das Bayerische Staatsministerium ordnete Steilschriftversuche in größerem Maßstabe an. Erfreulich ist die Tatsache, daß auch die Schweizer regen Anteil an der Frage der Schriftlage nehmen. Es sei mir erlaubt, aus den lehrreichen Ausführungen des Sekundärlehrers Wiesmann eine interessante Stelle anzuführen. „Bei jeder noch so einfachen Arbeit sind wir bestrebt, das Objekt gerade vor Augen zu haben: der Schüler beim Lesen, Beschauen, Zeichnen, das ja dem Schreiben am nächsten verwandt ist, sowie bei allen in die Handfertigkeit einschlagenden Manipulationen, die Mädchen beim Stricken, Sticken, Nähen, Häkeln, der Handwerker beim Hämmern, Bohren usw. Der Schreiber, dessen Heft rechts seitwärts verschoben ist, kommt mir gerade vor, wie ein Esser, der links vom Teller sitzt und herüberlöffelt. Das Heft vor den Leib, gerade vor die Augen, ist eine vernünftige Forderung, welche die Natürlichkeit für sich hat. Wie das Schiefe auf unser Auge im allgemeinen ungünstig wirkt, zeigt sich daran, daß ein schiefes Haus, ein schief eingestekter Stab, schief marschierende Personen keinen guten Eindruck machen. Würden wir wohl eine Zeitung in schiefer Schrift mit Wohlbehagen lesen, ein schief hängendes Bild nicht in die richtige Lage bringen? An senkrechte Richtung gewöhnt sich die Jugend von der Wiege an; aufrecht stellt der Knabe seine Soldaten, seine Häuschen, seine Bäumchen und Klöbchen beim Bauen, und nun soll er beim Eintritt in die Schule auf einmal rechtschief schreiben!“

Wir sind somit durch die Praxis belehrt, daß sich die Steilschrift

mit Leichtigkeit einführen läßt und daß uns ihre großen Vorzüge veranlassen können, an Stelle der Schrägschrift die senkrechte Schrift zu setzen.

Doch wird das nicht so leicht gehen. Mancher Einwand von seiten der Verteidiger der Schieffschrift wird noch erhoben. Dr. Sommer in Braunschweig führt unter anderm folgende an. Es wird da gesagt:

1. Wenn die bisherige Schreibweise so schädlich wirken soll, wie angegeben, dann müßten wir die Folgen derselben auch an uns wahrgenommen haben, und dann wäre zu verwundern, daß es überhaupt noch gesunde Kinder gibt. Wir haben auch schief gegessen und sind weder kurzfristig noch schief geworden.

(Hierzu nur ein Wort von Dr. Em. Hannak: „Ein bisher noch nicht hervorgehobenes Argument zugunsten der Steilschrift mag der Hinweis auf die Tatsache bieten, daß in England*) die Kurzsichtigkeit so selten ist, daß man einen Mann, der Brille trägt, sofort als Deutschen bezeichnen zu können glaubt!“)

2. Die schiefe Schrift ist solange bei unserm Volk angewandt worden, daß sie sich gar nicht wieder verdrängen läßt.

(Was das Alter der schiefen Schrift betrifft, so ist dasselbe kein so ehrwürdiges, wie ihre Freunde glauben möchten. Vom 8. bis Ende des 18. Jahrhunderts wurde steil geschrieben.)

3. Die schiefe Schrift ist die einzige naturgemäße.

(Warum schreiben denn aber kleine Kinder in der ersten Zeit stets steil?)

Außer diesen Gründen, welche in gesundheitlicher Beziehung gegen die Schieffschrift angeführt werden, sprechen aber auch praktische Umstände für die senkrechte Schrift.

Wir erwähnen, daß die steile Schrift wesentlich deutlicher und leserlicher ist, was besonders für den kaufmännischen Verkehr von großer Wichtigkeit ist. Auch als Gilschrift eignet sich die Steilschrift am besten; nehmen wir nicht alle beim flüchtigen Hinwerfen von Notizen zu ihr unsere Zuflucht?

Daß sich nun die Lateinschrift besser dazu eignet, steil geschrieben zu werden, als unsere sogenannte Kurrentschrift, wollen wir nur nebenbei erwähnen.

Dem geneigten Leser, der nun selbst einmal einen Versuch zu machen gedenkt, seien folgende Ratschläge Bayrs zur Beachtung empfohlen:

1. Das Hauptaugenmerk ist auf strenge Hineinhaltung der geraden Mittenlage zu richten.

2. Beide Unterarme müssen zu zwei Dritteln auf dem Pult ruhen und zwar in durchaus symmetrischer Lage, so daß sie sich vor der Mitte des Körpers begegnen und daselbst einen rechten Winkel bilden, jeder Arm aber den Pultrand ungefähr im Winkel von 45° schneidet. Beide Ellbogen, also auch der rechte, sollen dabei mindestens eine Hand breit vom Rumpf abstehen; der Abstand beider sei gleich.

3. Die Hand soll beim Schreiben derart gestellt sein, daß der Handteller senkrecht zur Pultfläche oder doch nur wenig nach links geneigt ist.

*) Engländer und Amerikaner schreiben steil.

4. Der Federhalter werde lang gefaßt. Sein oberes Ende muß gegen den Ellbogen, niemals aber gegen Schulter oder Brust gerichtet sein.

Wir haben oben gesehen, daß gar kein stichhaltiger Grund vorhanden ist, der uns abhielte, zur historischen Schreibweise unserer Väter zurückzukehren. Welche Schrift — schräge oder senkrechte — zuletzt das Feld behalten wird, das soll uns persönlich ganz einerlei sein. Auf jeden Fall aber müssen wir erst die Sache prüfen und erst dann urteilen.

Blüten und Früchte.

Geh auf Reisen.

In die Welt hinaus!
Außer dem Haus
Ist immer das beste Leben.
Wem's zu Hause gefällt,
Ist nicht für die Welt,
Mag er leben!

Seh ich zum Wagen heraus
Mich nach jemand um,
So macht er gleich was drauß;
Er denkt, ich grüß ihn stumm,
Und er hat recht.

Goethe.

Winterwanderungen. *)

Von Paul Maxdorf, Goethen (Marl).

Noch vor wenigen Jahrzehnten hielt man's mit dem Sprüchlein: „Im Winter bleibt man hübsch zu Haus!“ Damit ist's vorbei. Die Rodlerfahrten nach dem Gebirge haben sich so entwickelt, daß sie auch da, wo keine Hochgebirge locken, oder wo das nötige Kleingeld fehlt, um eine Winterreise ins Hochgebirge zu unternehmen, die Lust zu Winterreisen, zum Rodelsport und Skilauf erweckt haben. Doch auch die eigentliche Wanderung wird jetzt vielfach, besonders von den Großstädtern ausgeübt, weil man dort ja die Winterfreuden kaum gewahrt wird, sondern dem Schnee gleich mit Schaufel und Spaten zu Leibe geht.

Eine Wanderung durch den verschneiten Winterwald gewährt Reize, die man früher wenig beachtet hat. Es lohnt sich wahrlich, auch mit Schulen interessante Waldgebiete zu durchwandern, an schulfreien Tagen (Weihnacht, Kaisersgeburtstag usw.). Wer die wundervollen Lichtwirkungen auf den Schneeflächen und die köstlichen Schattenspiele geschaut und sie in ihren intimen Wirkungen empfunden hat, dem wird es eine Freude sein, andere und insonderheit die für Schönheit empfänglichen

*) Entnommen aus dem Wander- und Spielbüchlein von P. Maxdorf. (Verlag Strauch, Leipzig. Ausgabe A für Schule 10 Pf., B für Lehrer 1,20 M., 164 S.).

jungen Seelen in diese Wunderwelt hineinzuführen. Auch die Fernblicke in der reinen, klaren Winterluft mit den scharfen Umrissen und bestimmten Farbentönen gewähren hohen Genuß. Die Winterwanderungen werden allerdings meist nur auf wenige Tage unternommen und selten in größerer Gemeinschaft; da es mit Massenquartieren im Winter seine Schwierigkeiten hat. Alle Winterwanderer sind aber darin einig, daß das Wandern in der reinen, frischen, staubfreien Luft besonders erfrischend und stärkend wirkt.



In der Ausrüstung wird auf gutgefettetes, festes Schuhwerk besonders zu achten sein; auch warme Luchschuhe sind im Rucksack mitzunehmen. Einige wollene Strümpfe und ein kurzer Rodenmantel tun gute Dienste. Da der Tag nur kurz ist, werden die langen Abende im Quartier oft recht langweilig, da wird ein lustiges szenisches Spiel, wie: „Wir Sechse kommen durch die ganze Welt“, oder: „O Wandern, Wandern, meine Lust“ (Jugend- und Volksbühne) willkommene Abwechslung bringen. Auch Chöre werden dankbar von den Ortseingesessenen als hochwillkommene Abwechslung entgegengenommen, — ein kleiner Ausgleich zwischen Stadt und Land. Sehr beliebt sind die Skipartien, die allerdings, auf weitere Entfernungen ausgedehnt, recht geübte Läufer erfordern.

Auf den Reiz einer Winterwanderung bei Mondenschein sei noch besonders hingewiesen.

Wir Sechse kommen durch die ganze Welt.*)

Ein heiteres Wanderspiel.

Von Paul Maxdorf, Coethen (Mart).

(Als Rollenheft zu benutzen.)

Während einer Wanderpause oder abends im Quartier aufzuführen. Die zum Spiel nötige Ausrüstung ist sehr einfach und leicht mitzunehmen. Der ausgediente Reitersmann braucht nur eine Soldatenmütze und einen Reservistenstock. Frosthütchen hat ein rundes Hütchen auf. Hinkesfuß trägt einen Riemen, mit dem er das eine Bein aufschnallen kann. Der Schütz trägt einen Tesching oder eine Knallbüchse mit. Der Bläser kann eine bunte Papiermütze mitnehmen. Der Dicke nimmt ein leichtes, weites Gewand aus buntem Rattun mit, in das er Jacken und Tücher seiner Gefährten verstauen kann, um sich die nötige Leibesfülle zu geben. Der Lange trägt einen Larvenkopf mit, an welchem ein langes Gewand befestigt ist. Durch einen Stab kann er sich beliebig lang machen. Born läuft ein weitläufig zugeknöpfter Schlitz von oben bis unten, durch den er sehen kann.

Reitersmann (mit Reservistenstock und schiefaufgesetzter Militärmütze, lange Stiefel):

Ein ausgedienter Reitersmann
Will hier sein Glück probieren;
Nun sagt mir, was ich fange an?
Ich hab' nichts zu verlieren.

(Zeigt die leeren Taschen.)

Die Taschen leer,
Das Leben schwer, (Hand aufs Herz)
Ach, wenn ich doch ein König wär!

(Schlägt mit dem Stock an seinen Stiefelschaft. Geheimnisvoll:)

Nicht fern von hier im prächt'gen Schloß,
Da gibt es Gold in Menge;
Doch herrschet dort mit großem Troß
Ein geiz'ger König strenge.
Der Magen leer, (legt die Hand auf den Magen)
Das Leben schwer, (schüttelt den Kopf)
Ach, wenn ich doch der König wär!

*) Eine ausführliche Bearbeitung dieses Märchens in 4 Aufzügen enthält Heft 17 Jugend- und Volksbühne von Paul Maxdorf. (Verlag Arwed Brauch in Leipzig.)

Zur Aufführung nachstehenden Stückes berechtigt der Erwerb eines Wander- und Spielbüchleins, Ausg. f. Lehrer, und von zwanzig Schüler-Wander- und Spielbüchlein.

Man verlange vom Verleger umsonst und portofrei Ratgeber für Schul-, Familien- und Vereins-Aufführungen mit orientierenden Sätzen für Jugendbühnenleiter und solche, die es werden wollen. Von P. Maxdorf. Nebst genauen Angaben über Art der Stücke, Zahl der Spieler, Zeitdauer, Preise usw.

Bei ihm ich lang in Diensten stand,

(Beigt mit dem Stoß nach hinten.)

Bei diesem Filz von König.

Nun kann ich betteln gehn im Land,

Das kümmert ihn sehr wenig. —

Sein Herz ist leer,

Sein Kopf noch mehr,

Ach, wenn ich doch selbst König wär! (Nachdenklich:)

Doch halt, wie wär's, der König läßt

(Finger an die Nase)

Im ganzen Reich verkünden,

Daß er mit seinem Namensfest

Ein Wettspiel tät verbinden.

Der nur soll seine Tochter frein,

Der sie einholt im Laufen,

Im Essen muß er Meister sein

Und viele Fässer saufen.

In diesen Dingen könnte ich

Wohl einen Wettkampf wagen,

Doch ist die Sache kizelig, (kraut sich hinterm Ohr)

Weil's kostet leicht den Kragen,

Und einen Kopf noch obendrein;

Das wär' doch niederträchtig!

Drum such' ich mir Gefährten fein,

Die vieler Künste mächtig.

Frosthütchen (kommt von der Seite):

Ich will mit dir gehen,

Dir treu zur Seite stehen.

Reitersmann: Sehr wohl, doch sage erst mir an,

Wozu ich dich gebrauchen kann.

Und setz' dein Hütchen nicht aufs Ohr,

Du kommst mir wie ein Narr sonst vor.

(Will ihm den Hut gerade rücken.)

Frosthütchen (abwehrend):

Gemach, gemacht, das laß nur bleiben,

Es könnt euch sonst von hier vertreiben!

Setz' ich mein Hütchen gerade auf,

So zieht ein großer Frost herauf,

Daß Seen und Teiche krachen! —

Reitersmann: O weh, o weh! Sa, ja, ja, ja!

Dabei ist nichts zu lachen.

(Stellt ihn als ersten Gefährten, den Zuschauern zugewendet.)

(Blickt zur Seite:)

Dort kommt wohl gar ein Humpelmann,

Dem sieht man keine Künste an.

Hinkfuß: Weißt du, warum ich angeschnallt das Bein?

Ich würd' sonst schneller als ein Vogel sein.

Reitersmann: Ein Läufer also! So ist's recht,

Du paßt mir in den Kram nicht schlecht.

(Stellt ihn zu den andern.)

Schütz: Ein Schütz bin ich,

Kannst brauchen mich? (Legt die Büchse an.)

Reitersmann: Wo zieltst du hin?

Schütz: Zwei Meilen von hier sitzt auf dem Glockenhaus

Ein Mücklein, dem schieß ich das rechte Auge aus.

Reitersmann: Poktausend! Ei, du kannst ja keine Sachen,

Tritt ein, tritt ein, du sollst den Gang mit machen.

(Stellt ihn zu den andern.)

Reitersmann (lacht verächtlich, als er den Bläser kommen sieht. Ihn an der Schulter fassend):

Nun sag' mir mal, du Männchen klein,

Mit dir wird auch was Rechtes sein!

Was bläst du da?

Bläser (bläst auf einem NasLoch):

Mit einem Nas'loch blas ich der Mühlen zehn,

Daß sie, zwei Meilen von hier, sich rasend drehn.

Reitersmann: Ja, ja, man soll die Kleinen nicht verachten,

Die's sehr oft schon am weit'sten brachten.

(Der Dicke kommt.)

Das heißt, nun ist's mir selber schon zum Lachen,

Was soll ich wohl mit solchem Dicken machen?

Der Dicke (den Zuschauern zugewendet, behäbig den Bauch klopfend):

Zum Frühstück verzehr' ich zwölf Brote mit Vergnügen,

Zum Mittag 'nen Dhsen, davon laß ich nichts liegen,

Zum Vesper einen Roher Wein,

Zum Abend ein gemästet Schwein.

(Sich den Bauch haltend.)

Reitersmann (lachend):

Man sieht, wo's bleibt, da kommt nichts drüber!

(Reißt ihn ein.)

Du bist mein Mann! Tritt ein, mein Lieber.

(Der Lange kommt, nickt bei jedem Schritt mit dem Larvenkopf.)

Was ist das für ein langer Strich,

Der ist so lang, wie dieser dick! (Zeigt mit dem Stock.)

Langer: Red' ich den Kopf mal tüchtig auf,

Reicht er bis an den Kirchturmknauf.

(Reckt sich hoch.)

Reitersmann (hält ihn auf):

Halt ein, halt ein, du gehst sonst durch die Decke,
Tritt ein, tritt ein, wir gehen unsre Streckel!

Alle: Wir Sechse kommen durch die ganze Welt.

(Alle recken den rechten Arm hoch, der Lange nickt im Takt und schießt bei:
Wir Sechse stets in die Höhe.)

Nun, Brüder, laßt uns wandern,
Ein jeder hilft dem andern.
Um uns ist es gar wohl bestellt:
„Wir Sechse kommen durch die ganze Welt!“

(Mit erhöhter Stimme:)

Wir scheun nicht Tod noch Teufel.
Uns plagt nicht Neu noch Zweifel,
Wir zieh'n dahin, wo's uns gefällt:
„Wir Sechse kommen durch die ganze Welt!“
Wir finden aller Orten
Gar fröhliche Konjorten,
Wir nehmen mit, wer sich gesellt:
„Wir Sechse kommen durch die ganze Welt!“

(Sie wandern im Gänsemarsch unter Anführung des Reitersmannes hinweg und singen: Das Wandern ist des Müllers Lust, oder: Wem Gott will rechte Gunst erweisen. Der Lange beschließt den Zug. Nach einer kleinen Pause kommen sie mit vollen Säcken schwer tragend zurück. Salzfülle mit Laub oder Heu gefüllt.)

Reitersmann (eine Krönkrone auf): Mit Schätzen reich beladen,

So kehren wir zurück,
Ganz heil und ohne Schaden,
Trotz mancher Feinde Tück.
Dies tu ich kund zu wissen,
Von meinen Dienern all':
Konnt' ihrer keinen missen,
Muß rühmen sie mit Schall!

Hinkefuß: Ich, Hinkefuß, kam erstlich dran,
Und sollte Wette laufen,
Im Nu kam ich am Brunnen an,
Tät auf dem Feld verschnaufen
Und wollte auf 'nem Pferdekopf
Ein wenig ruhn mir meinen Schopf.

(Legt den Kopf leicht in die Hand.)

Da kam das Königskind gerannt
Und lachte wohl recht heiter,
Stieß mir den vollen Krug aufs Land,
Ich Gsel schlief nur weiter.

Schütz (tritt vor und legt die Knallbüchse an):
Da schoß ich schnell bei meinem Wort,
Damit nicht siegt das Mädel,

Mit sichrem Schuß blitzschnell noch fort
Ihm unterm Kopf den Schädel.

Läuser: Hei, wie ich nun mein Wein schnallt ab,

(Löst den Riemen)

Da gab es erst ein Rennen,
Im Nu zum Brunnen und trab, trab,
Man konnt's nur Fliegen nennen.
Drei Klaster vor dem Königskind,
Bin ich durchs Ziel gegangen,
Und lief ich nicht schnell wie der Wind,
Man hätte uns gehangen.

Reitersmann: Zum Zweiten, sollt' den Ring ein Mann
Vom roten Meer her holen.

Langer: Hab' Siebenmeilenstiefel an, (zeigt sie)

Ich macht' mich auf die Sohlen.
Zog unsern Dicken hinterher,
O weh, das Kunststück war recht schwer.
Nun beugt ich mich hinab ins Meer,

(Beugt sich nieder)

Der Ring hing in den Klippen,

Der Dicke: Ich trank das ganze Meer dann leer,
Braucht nur ein wenig nippen.

(Macht die Geste des Nippens.)

Reitersmann: Ich sprach: „Herr König, meine Dienerschar
Hat mir das Spiel gewonnen.“

Der König droh: „Drum nehmt, was ausbedungen war,
Bin gnädig euch gesonnen.“

Die Rosamunde zischt mich an:

„Ich muß als Preis dir folgen nun,

Ich tu's mit Graun und Grämen.

Das schwör ich, nimmer werd' ich ruhn

Und blut'ge Rache nehmen.“ —

Ich lachte laut: „Oho, Prinzessin Rosamund,

Dafür gäb es ein Mittel!

Mit Haselstöckchen schlank und rund

Klopft ich dir aus den Kittel.

Doch hab' ich nicht an dich gedacht,

Du könnt'st als Frau nicht taugen,

Nein, nein, du wirst zu Gold gemacht!

Ja, mach nur große Augen!“ —

Der König sprach: „So nehmt für sie der Tonnen zwei,

Der Fenster mag euch holen!“ —

Ich sprach: „Gehandelt wird nicht, es sind drei,
Verdient und nicht gestohlen!“

Der Dicke: Der König tat, als meint er's gut,
Und ließ zum frohen Feste
Mit Speisen und mit Nebenblut
Bewirten uns aufs beste.
Na meinethwegen, ich tat mit,
Ließ nie dazu mich mahnen.
Doch gar verdächtig war der Kitt,
Mocht gleich nichts Gutes ahnen,
Wir kamen in den Rittersaal,
Da schlossen sich die Türen,
Kaum hat begonnen unser Mahl,
Konnt' große Hiß' man spüren.

Frosthütchen: Bald sahen wir den Boden glühn,
Man wollte uns wohl braten. —
War das ein Schmoren, Beinchenziehen!

(Die Gefährten treten auf die Bebenspitzen und fächeln die Luft in der Erinnerung.)

Da konnte ich nur raten.
Die Freunde machten mir viel Spaß,
Mit ihrem Zappeln, Töhen.
Als auf dem Ohr mein Hütchen saß,
Begannen sie zu loben.

Der Dicke: A, o, a, o, da ward es kühl,
Frosthütchen tät uns retten,
Fast ward des Frostes es zu viel,
Wir riefen schon nach Betten.

Reitersmann: Als endlich dann der König kam,
Um sich uns anzuschauen,
Er sich den Fall zu Herzen nahm,
Ihm schien vor uns zu grauen.
Er rückte nun das Geld heraus, (lachend:)
Geseufzt hat er nicht wenig,
Wir machten uns nicht viel daraus
Und lachten aus den König.
Ich sagte ihm: Ihr seid ein Wicht,
Will euch die Wahrheit sagen;
Die goldne Kron' gebührt euch nicht,
Ich tät sie selbst gern tragen.
Hurra, wie war'n wir Sechse froh!
Ein jeder kriegt das Seine.
Wir trugen schwer, dem Dicken, o,

(schlägt ihm lachend auf den dicken Bauch, so daß der Dicke kniet)

Dem knickten fast die Beine. —
Da plötzlich trappelt's hinterher,
Zu unserm großen Schrecken,

Der König schickt ein Reiterheer,
Wir ließen uns nicht schrecken! —

Bläser (vortretend, macht die Geberde des Blasens):

Ich trete vor, hei, wie das pfeift,
Wie Sturmwind um die Ohren!
Das ganze Heer in Lüften streift,
Zerstreut, verweht — verloren! — —

(Handbewegung nach links und rechts.)

Reitersmann (zu den Zuschauern):

So waren wir gerettet nun,
Was soll ich weiter sagen? —
Vergeßt nicht eure Pflicht zu tun,
Dann braucht ihr nicht zu zagen!
Mit frischem Mut und starker Hand
Kommt man noch heut durchs ganze Land!
Drum seien diese euch als Vorbild hingestellt,

Alle: „Wir Sechse kommen durch die ganze Welt!“

(Alle verlassen mit einem Wanderlied die Szene.)

Rose Blätter.

I. Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von E. Biegler.

LXXXII.

Doch wir sind Menschen, gefesselte Menschen,
Und müssen uns tragen in stummer Geduld;
Wir müssen uns tragen und müssen entsagen,
Und unsere Triebe sind unsere Schuld.

Diese Worte stellt Richard Wenz seinem Lehrer-Romane „Heinrich Mittler“ (D. Hellmann, Glogau) voran. Sie bilden das Leitmotiv des ganzen Werkes, das es über die Unterhaltungsliteratur erhebt, mit einem hohen sittlichen Ernste erfüllt und zu einem Volksbuch im besten Sinne des Wortes macht. Heinrich Mittler ist ein Kind der Eifel, in einem einsamen Forsthaufe wächst er heran. Seine Mutter ist eine sensitive, träumerisch veranlagte Frau, viel zu zart für die berbe, sinnliche Natur des Vaters, die schon frühe des Sohnes Abscheu erweckt. Trotzdem kommen später Stunden, wo auch in ihm das wilde Blut des Vaters heiß aufschäumt und die Leidenschaften ihn am Zügel führen. Immer aber zieht ihn das Erbteil der Mutter, die Sehnsucht nach dem Höheren, wieder nach oben. Mit großem psychologischen Scharfblick ist das Erwachen des erotischen Triebes und die Durchsetzung der Kindesseele mit sexuellen Ahnungen dargestellt. Der sinnliche Trieb wird zu einer großen Macht in ihm, schon der junge Präparand und Seminarist muß darunter seufzen, aber da er sich ihrer Macht bewußt ist, treibt es ihn auch, wider ihren Stachel zu löden. Als Lehrer zertrümmert sie ihm das Familienglück, indem sie ihn in eine unwürdige Ehe hineinführt, in der er seine Persönlichkeit zu verlieren scheint. Zum Glück macht

er sich bei der Schulbehörde durch seinen Eigensinn unmöglich. Er verläßt sein Amt und geht ins Ausland; wir sind überzeugt, daß er sich selbst gewonnen hat und nun seinen Dämon besiegen wird.

Die Lehrerbildungsanstalten kommen auch in diesem Romane ziemlich schlecht weg. „Heinrichs zwei Lehrer an der Präparandenschule waren Männer, denen das Leben einen verkehrten Platz zugewiesen hatte. Der eine, eine Strebernatur durch und durch, sah die Anstalt als eine Übergangsstelle zu höheren Ämtern an, und sie war's ihm auch; denn er kam nach Heinrichs Abgang an ein Seminar. Ein Pedant war er, und ein Faulenzer zugleich, der dreimal in der Stunde seine Brille putzte, gründlich und lange. Was er seinen Schülern vermittelte, war Paradieswissen. Er hatte selber kein anderes, und zu seinem spätern Examen reichte das. Sein Pflichtbewußtsein den Schülern gegenüber war mehr als schäbig, über die rote Tinte und das Zensurenbuch ging nichts hinaus. . . Der ältere Lehrer, ein häßlicher, bartloser Weiberfeind, hätte den jungen Menschen viel sein können, wenn er Herr seiner selbst gewesen wäre. Aber den knechtete sein Jähzorn. An seiner robusten Wirtschafterin konnte er ihn nicht auslassen; so entlud er ihn über seine Schüler.“ Auch das Bild des Seminars zeigt wenig erfreuliche Linien. Dasselbe gilt von den Lehrergestalten. Doch wir wollen mit dem Verfasser darüber nicht rechten, es sind Typen, aber keine Karikaturen.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Wir hatten gehofft, daß alle Kreise, die für Deutschlands wahres Wohl ein Herz zu haben behaupten, an der Straßburger Tagung der deutschen Volksschullehrer ungeteilte Freude haben würden; sie sahen die reichsländischen Lehrer nach langem Zögern in die Reihen der geistigen Wacht am Rhein eintreten. Wir haben uns leider getäuscht. Wenn die Zentrumspreffe jene Tagung in den Staub zu ziehen sucht, so ist das verständlich, und es braucht sich darüber niemand aufzuregen. Wenn aber auch die Kreuzzeitung sich nicht belehren läßt, sondern bei ihrem vorgefaßten Urteil über den Deutschen Lehrerverein stehen bleibt, so ist das höchst bedauerlich. Sie hat den traurigen Mut, den Verein als politisch unzuverlässig hinzustellen; denn sie schreibt: „Wohin unsere Volksschule auf die Dauer unter solcher Führung gelangen muß, ist nicht zweifelhaft. Wir nähern uns mehr und mehr den Verhältnissen in Frankreich, wie ja überhaupt die Lehrerkongresse von Jahr zu Jahr einen internationaleren Anstrich annehmen. Entsprechende Verbrüderungen werden nicht auf sich warten lassen. Demgegenüber ist es Pflicht und Aufgabe aller Behörden und Regierungen der deutschen Einzelstaaten, ihnen die deutsche Schule, die auf christlich-konfessioneller Grundlage errichtete Volksschule zu schützen und zu erhalten, damit denjenigen Lehrern, die in diesem Sinne und Geist kirchen- und staatsertreu an der deutschen Jugend arbeiten wollen, Gelegenheit gegeben wird, der herrschenden Schule einer Straßburger Lehrerversammlung die dienende Volksschule unserer Hohenzollern entgegenzustellen.“ Anlaß zu solcher Anklage bietet die Behandlung der Bremischen Lehrer. Wir fühlen uns zu diesen Schwarmgeistern nicht im geringsten hingezogen und haben dies schon mehrfach zum Ausdruck gebracht. Wir würden es lieber sehen, wenn wir sie nicht im Rahmen des Deutschen Lehrervereins erblickten, doch müssen wir gestehen, daß die Statuten den Ausschluß kaum ermöglichen, und man sollte zufrieden sein, daß die Rundgebungen der deutschen Lehrer allenthalben eine kräftige Abweisung jener kleinen Schar erkennen lassen. Trotzdem führt die Kreuzzeitung aus: „Diese Behauptungen (nämlich, „Er ist aufgebaut auf dem Boden der vollsten Parität“) stellen einen Rechtfertigungsversuch des Hauptvorstandes in seinem sonderbaren Verhalten zu den Lehrersozialisten Bremens dar, die heute noch Mitglieder des Deutschen Lehrervereins sind. Der Boden mochte manchem Vorstandsmitglied denn doch etwas zu heiß geworden sein, und so hatte der Vorsitzende Roehl bereits in der

Vertreterversammlung zu Straßburg den Standpunkt des Gesamtvorstandes klar-gelegt, wobei er sich ebenfalls wie Schubert auf die Satzungen berief, die angeblich keine Handhabe bieten, sozialistischen Lehrern die Zugehörigkeit zum Deutschen Lehrerverein unmöglich zu machen. Roehl sagte wörtlich: „Der Deutsche Lehrerverein ist ein paritätischer Standesverein. Seine Mitglieder sind in religiöser und politischer Beziehung durch keinerlei Satzungsbestimmungen gebunden. Für die Stellung, die die einzelnen Mitglieder des Vereins bei Betätigung ihrer staatsbürgerlichen Rechte in religiösen und politischen Fragen einnehmen, tragen sie selbst die Verantwortung. Der Deutsche Lehrerverein weist deshalb alle Versuche, ihn für Kundgebungen seiner Mitglieder in diesen Fragen verantwortlich zu machen, mit Entschiedenheit zurück.“ So zieht sich der Fuchs aus der Schlinge. Es ist aus den Erklärungen Schuberts und Roehls klar ersichtlich, daß zu dem einigen Volk von Brüdern im Deutschen Lehrerverein auch die sozialistischen Mitglieder gehören! Man darf diese politische Willenskundgebung des Vorstandes wohl als die weittragendste Kundgebung der ganzen Tagung ansprechen. Sie ist eine Tatsache, der gegenüber alle anderen patriotischen Gelöbnisse und spontanen Gefühlsäußerungen ein zwar farbenprächtiger, aber dunkreicher Kometenschweif sind. Zurückweisungen und Proteste sind keine Widerlegungen! Der Deutsche Lehrerverein darf sich nicht darüber beklagen, wenn seine Kritiker für alles das, was in ihm geschieht und unterlassen wird, nicht mehr ausschließlich die Führung, sondern ihn selbst verantwortlich machen. Wenn etwas geeignet war den Abgeordneten Dr. Heß und seine Anklagen gegen den Lehrerverein oder vielmehr seine Führer und Schaumisläger zu rechtfertigen, so ist es der Verlauf der Straßburger Verhandlungen, die auch in ihrem pädagogisch-wissenschaftlichen Teil zuweilen jedes Maßes ermangelten.“ Wir möchten diesem Blatt mit dem Zeichen des Kreuzes den Rat geben, Luthers Erklärung zum 8. Gebot mit Andacht zu betrachten. Vielleicht erblicken seine führenden Geister hinterher die Welt in anderem Lichte. Uns aber möge das Wort stärken:

Teuer ist mir der Freund, doch auch den Feind kann ich nützen;
Zeigt mir der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll.

Chronik.

Zusammenfassung pädagogischer Bestrebungen in München. In München vollzog sich vor kurzem unter der lebhaftesten Anteilnahme von Vertretern der obersten staatlichen Behörden, der städtischen Schulverwaltung, sowie jener Kreise, die dem Unterrichte und der Erziehung der Jugend nahe stehen, die Gründung eines Vereins, dessen Tendenz sich gegen die wachsende Entfremdung der verschiedenen dem Lehrerstande angehörigen Kreise wendet. Der neue Verein, der als „Pädagogische Gesellschaft“ ins Leben trat, will die vielseitigen Bestrebungen, die sich auf Jugendkunde und Jugendführung beziehen, so weit als möglich zusammenfassen; er will allen an der Jugenderziehung Beteiligten Gelegenheit zu gegenseitiger Annäherung und Aussprache und Anregung zu gemeinsamer Arbeit nach großen pädagogischen Gesichtspunkten geben und so die Beziehungen der einzelnen Schulgattungen unter sich wie auch die zwischen Haus und Schule enger, inniger und befruchtender gestalten.

Dieses Programm, das den beteiligten Personen und Vereinen den breitesten Spielraum zur Förderung ihrer eigenen Bestrebungen und zur Verfolgung ihrer Einzelziele läßt, das aber gleichzeitig ermöglicht, die Lösung gemeinsamer Aufgaben mit reicheren Mitteln und mit gesteigerter Kraft zu versuchen, fand den Beifall aller Versammelten. Die anwesenden Vertreter der „Münchener Ortsgruppe des deutschen Hochschullehrertages“, des „Vereins für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“, der „Münchener Gymnasiallehrervereinigung“, des „Real- und Schulmännervereins“, der „Vereinigung für christliche Erziehungswissenschaft“, des „Oberlehrervereins“, des „Münchener Bezirkslehrer- und des Lehrerinnenvereins“, der „Gesellschaft für ethische Kultur“ und des „Partells freier Vereine“, der „Psychologischen Gesellschaft“, der „Schulkommission des ärztlichen Vereins“, des „Bayerischen Deutschphilologen Verbandes“, der Ortsgruppe des „Neuphilo-

logenvereins“, der „Fachvereinigung der Mathematiker und Physiker“ und der „Münchener Elternvereinigung“ gaben zustimmende Erklärungen ab. Viele der Anwesenden waren bevollmächtigt, den sofortigen Beitritt der von ihnen vertretenen Verbände anzumelden, alle übrigen stellten ihn nach Einholung eines Versammlungsbeschlusses in sichere Aussicht, so daß schon jetzt eine gesegnete Wirksamkeit des neuen Vereins völlig gesichert erscheint.

Die „Pädagogische Gesellschaft“ wird sich dem „Allgemeinen deutschen Verbande für Erziehungs- und Unterrichtswesen“ (dem „Bund für Schulreform“) anschließen, um im Rahmen einer Ortsgruppe dessen Zwecke zu fördern, die in der Hauptsache auf die Erweckung und Vertiefung des Interesses für Erziehungs- und Unterrichtsfragen in weiten Kreisen des Volkes, auf die Ermöglichung einer völligen Verständigung der verschiedenen an der Jugenderziehung beteiligten Kreise und auf Anregung zu zielbewußter, besonnener Reformarbeit im Gesamtgebiete des Erziehungswezens gerichtet sind.

Die im Dienste der Volksschule stehende Lehrerschaft erhofft von der Neugründung, daß sie in den Kreisen der an den höheren Schulen wirkenden Lehrer und auf Seiten der Hochschullehrer ein tieferes Verständnis für die Aufgaben und für die Arbeit der Volksschule anbahne. Vielleicht reist auf Grund gegenseitiger Fühlungnahme in jenen Kreisen auch die Einsicht, daß die Lehrerbildung in ganz Deutschland einer energischen Weiterführung und einer gründlichen Reform bedarf, und daß sich die Tore der Hochschulen endlich auch den Lehrern des Volkes öffnen müssen. Vielleicht auch kann der neue Verein in weiteren Volkskreisen die Erkenntnis wecken, daß eines der vornehmsten Mittel, unsere höchsten und heiligsten Kulturwerte zu erhalten und zu vermehren, im Schoße der Schule und in den Händen ihrer Lehrer ruht.

Die Tätigkeit des Berliner Jugendgerichtes. Wie notwendig die Einrichtung besonderer Jugendgerichtshöfe gewesen ist, zeigt der in der „Deutschen Juristenzeitung“ veröffentlichte Bericht des Berliner Amtsgerichtsrats Dr. Köhne, dem wir folgende Zahlen entnehmen: Im Jahre 1909 wurden von dem Jugendgericht Berlin-Mitte 1753 Angeklagte abgeurteilt (gegen 947 im Vorjahr!). Darunter befanden sich 1352 männliche und 401 weibliche Personen. Die Anklagen verteilten sich im wesentlichen auf folgende Vergehen: 734 Fälle wegen Diebstahls, 32 Fälle wegen Mundraubes, 150 Fälle wegen Unterschlagung, 60 Fälle wegen Betrugs, 43 Fälle wegen Fehlerlei, 54 Fälle wegen Körperverletzung, 20 Fälle wegen Hausfriedensbruchs, 21 Fälle wegen Beleidigung, 6 Fälle wegen Bedrohung, 158 Fälle wegen Übertretung der Straßenpolizeordnung, 144 Fälle wegen groben Unfugs, 129 Fälle wegen Gewerbsunzucht, 58 Fälle wegen Bettelns, 46 Fälle wegen Obdachlosigkeit. 502 Personen wurden freigesprochen, darunter 153 wegen mangelnder Einsicht; 877 erhielten einen Verweis, 235 Geldstrafen, 208 Freiheitsstrafen bis zu 6 Monaten, und nur bei 6 Personen überstieg diese die Dauer eines halben Jahres. Bei jeder Gerichtssitzung war ein Vertreter des Vereins zur Besserung der Strafgefangenen anwesend, dem die Mehrzahl der Angeklagten übergeben wurde, und der für Arbeit bzw. Ausböhnung mit den Angehörigen sorgte. Die Kontrolle hat gezeigt, daß der größte Teil sich dauernd gut geführt hat. Dr. Köhne hat von privater Seite Mittel erhalten, aus denen er die ersten Kosten der Unterbringung bestreiten kann, und hebt ausdrücklich hervor, daß die Bereitstellung mäßiger Mittel die Jugendrichter instand setzen würde, die Kosten der Fürsorgeerziehung und des Gefängniswesens erheblich zu vermindern. — Von den im Vorjahr verurteilten 947 Personen sind 42 rückfällig geworden.

Die menschliche Gesellschaft als Erziehungsgemeinde. Wenn das Kapitel „Fürsorgeerziehung“ besprochen wird, weist man auch auf Notwendigkeit und Segen der Erziehungsämter, der Jugendgerichte und der Berufsvoormundschaften hin. Und sicher: arbeiten sie einmütig zusammen, so wird die Wirkung des Fürsorgeerziehungsgesetzes entschieden erhöht. Jedoch nur nicht meinen, daß mit Einsetzung von Beamten und Behörden alles geschehen sei! In dem Wahne konnte der Polizeistaat des 17. und 18. Jahrhunderts leben, der allein von sich aus alles für das Volk, nichts durch das Volk besorgen wollte, ein Standpunkt, den der moderne Volksstaat wohl endgültig verlassen hat. Sozialpolitische Ge-

jehe, Wohlfahrtseinrichtungen müssen vom Volksbewußtsein getragen, von der Gesamtheit unterstützt werden. Das gilt vor allem für die Arbeit an der Jugend. Das wäre ein herrliches Ideal: die menschliche Gesellschaft eine einzige große Erziehungsgemeinde, die sich verantwortlich fühlt für das Wohl und Wehe der heranwachsenden Jugend; eine Erziehungsgemeinde, in der jedes Mitglied wahrhaft zittert unter dem erschütternden Ernst der Verantwortung für jedes mißhandelte, gefährdete, verwahrloste Kind. Doch da drängt sich Querstenbergs Senfzer auf die Lippen: „O daß wir von so fern, ferner Zeit und nicht von morgen, nicht von heute sprechen!“ — „Ein nettes Fräulein“, „eine hoffnungsvolle Pflanze“, „ein sauberes Bürschchen“, „ein vielversprechender Sprößling“, solche und ähnliche Überschriften und witzelnde Darstellungen lassen wir uns bei herzerreißenden Erscheinungen des Kindeslebens gefallen, gebrauchen sie wohl gar selber, wo doch nur Ernst, heiliger Ernst sehen und die Feder führen sollte! Die Anlagen werden dem Schutze des Publikums empfohlen; zur Erhaltung der Naturdenkmäler bildet man Kommissionen — schön und gut! — jedoch unendlich wichtiger ist die Behütung und Erhaltung der lebendigen Kindesgeelen. Da mitwirken, heißt Sozialpädagogik treiben. An Pharisiern, die in Selbstgerechtigkeit und Teilnahmelosigkeit, an Leviten, die aus Feigheit oder Bequemlichkeit an den Nöten unserer Jugend vorübergehn, ist kein Mangel. Beide sind Richter, aber keine Retter. Mehr Samariter, die hinzutreten, um den Kranken die Wunden zu verbinden! — Und weiter! Welchen Versuchungen und Gefahren setzen wir die Jugendlichen im öffentlichen Leben gleichgültig, gedanken- und gewissenlos durch Wort und Bild, durch Beispiel und Tat aus! Wahrlich man muß sich oft wundern, daß nicht noch mehr Kinder im Elend und in der Sünde verkommen! Es muß doch ein großes Kapital von leimkräftigem Guten der Menschheit geschenkt sein. Nur daß die Gesellschaft nicht weiterhin darauf loswirtschaftet und dies edle Pfund vergeudet und verschleudert, sondern daß alle sich zusammentun, um mit ihm zu wuchern! — Zusammenschließen! Es ist eine neuere Meinung, daß bei gemeinsamer Tätigkeit die Sprache entstanden sei. Im heutigen Leben verstehen sich so oft die einzelnen Schichten unseres Volkes nicht mehr; hier winkt eine Arbeit — Jugenderziehung! — bei der wieder eine allen Volksgenossen vertraute Sprache, ein Verstehen hinüber und herüber möglich ist. Das Stammwort dieser Sprache heißt Kind. Und Kind und König sind nicht nur sprachlich verwandt!

Internationaler Kinderaustausch. Die diesjährige, unter dem Vorsitz des französischen Unterrichtsministers in Paris abgehaltene Generalversammlung der Société pour l'Echange internationale de jeunes gens legte wieder ein beredtes Zeugnis von dem erfreulichen Wirken der Gesellschaft ab. Der Leiter der Gesellschaft, Toni Mathieu, teilte mit, daß die Zahl der Tauschlinge im verflossenen Jahre die Zahl von 222 Knaben und Mädchen erreicht habe und mehr als 1600 seit 1903, dem Jahre, wo die Gesellschaft gegründet wurde. Besonders interessant ist es, festzustellen, daß es gerade Frankreich und Deutschland sind, die in gegenseitigem Austausch von jungen Leuten beiderlei Geschlechts von dem Wirken der Gesellschaft am meisten Nutzen ziehen. Die Zahl der Tauschlinge betrug zwischen ihnen im verflossenen Jahre nicht weniger als 148, d. h. fast zwei Drittel der Gesamtzahl. Das Verhältnis zeigt das große Interesse, das sich in steigendem Maße in französischen und deutschen Familien kundgibt, nicht nur die Sprache des andern Landes zu erlernen, sondern auch miteinander in lebendige, Blick und Urteil, das gegenseitige Verständnis fördernde Fühlung zu treten. Denn bei diesen Austauschen von Familie zu Familie ist zumeist die Folge, daß an den Lernzweck sich Bande neugeknüpfter, freundschaftlicher, auch noch weiter in das Leben hinein andauernder Beziehungen knüpfen. Dabei zeigt sich, daß die französischen Familien jetzt mehr und mehr die Scheu ablegen, ihre Kinder auch nach entferntern Städten Deutschlands abzugeben. So gingen im verflossenen Jahre französische Tauschlinge u. a. nach Berlin, Hamburg, Kiel, Lübeck, Hameln, Torgau, München, und deutsche Kinder wurden in Calais, Le Havre, Cherbourg, Le Mans, Tours, Clermont-Ferrand, Lyon, Romans usw. untergebracht. Generalsekretär Jeannor stellte fest, daß das Verhältnis und die Hilfe, welche die Gesellschaft in Deutschland finde, eines der wesentlichen Elemente ihres

Erfolges seien. Wegen der steigenden Bedeutung eben des deutsch-französischen Austausches habe sich die Gesellschaft veranlaßt gesehen, in Berlin eine besondere Vertretung einzurichten. Sie fand hierbei die warme Unterstützung sowohl des französischen Botschafters in Berlin als auch des preußischen Unterrichtsministeriums. So konnte sie alsbald auch einen Ausschuß in Berlin zusammenbringen, für den der Vortragende Rat im Ministerium, Geh. Oberregierungsrat Dr. Reinhardt, das Protektorat übernommen hat. Der Vorsitzende der Gesellschaft, Senator Baudin, zollte denn auch in seiner Rede dieser deutschen Beihilfe besondere Anerkennung. Die erfreulichste Anerkennung brachte er aber für die Gesellschaft selbst durch die Erwähnung der zahlreichen Schreiben zum Ausdruck, die dem Vorstande von französischen und deutschen Familien zugegangen sind und die nicht nur mit Genugtuung sich über den Austausch aussprechen, sondern auch auf beiden Seiten in dem Wunsche übereinstimmen, die angeknüpften freundschaftlichen Beziehungen fortzusetzen.

Aus der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses. Die Unterrichtskommission hat in ihrer Sitzung am 1. Juni Petitionen von Lehrern um Aufhebung der weiblichen Leitung an öffentlichen Mädchenschulen jeder Art verworfen. In den Petitionen wird ausgeführt, die Unterstellung des Mannes unter weibliche Direktoren beleidige das Mannesgefühl im höchsten Grade; der Beamte müsse auch nach der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens ein Recht auf männliche Vorgesetzte behalten. Die bisher mit der weiblichen Leitung gemachten Erfahrungen sprächen auch nicht für ein Weitergehen auf dem eingeschlagenen Wege. Die weibliche Leitung trage in den Lehrkörper einen unerfreulichen Zwiespalt, so daß man schwer Oberlehrer in Zukunft erhalten werde, weil sie die Unterstellung unter weibliche Leitung nicht wünschen. Schließlich werde die Einführung weiblicher Vorgesetzter auf dem Schulgebiete mit Sicherheit im Laufe der Zeit auch zu ähnlichen Ansprüchen und Erfolgen der Frauen in anderen Berufen führen und damit zu einer „allgemeinen großen Gefahr für das Staatswohl“ werden. Der Staat sei in erster Linie ein Produkt männlicher Initiative und Kraft und bedürfe zu einer gesunden Fortentwicklung des spezifisch männlichen Geistes. Diese Behauptungen werden in Gegenpetitionen von Frauenvereinen widerlegt. Weibliche Leiter habe es schon früher gegeben; die Erfahrungen seien günstige. Die Angst der Oberlehrer vor der weiblichen Leitung existiere nicht. Zur Erziehung der Mädchen eigne sich am besten die Frau. Die Kommission stellte sich auf einen ähnlichen Standpunkt: auch Frauen könnten sich zur Leitung gut eignen, es sei dies eine Frage der Persönlichkeit; wenn diese ihr Amt mit Takt ausfülle, sei die Unterstellung unter ihre Leitung für die Lehrer nicht unerträglich. Viele Lehrer seien sehr zufrieden mit der weiblichen Leitung. Im übrigen solle man Erfahrungen abwarten, die jetzt nach einem Jahre noch gar nicht vorliegen könnten. Die Männer vollständig aus den Mädchenschulen zu verbannen, sei auch nicht gut, weil sonst der Feminismus zu sehr ausarte. Der Kultusminister stellte sich vollständig auf die Seite der Kommission.

Der Zentralausschuß der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung trat am 26. April unter dem Vorsitz des Prinzen Heinrich zu Schönau-Carolath im Reichstage zusammen. Vom Vorstande wurde der Jahresbericht für 1909 vorgelegt. Nach dem Berichte hat sich die Mitgliederzahl der Gesellschaft von 11 231 auf 12 125, darunter 6814 Körperschaften erhöht. Die Gesellschaft hat im Jahre 1909 8919 Bibliotheken mit 181 887 Bädern unterstützt. 122 110 Bücher wurden völlig unentgeltlich abgegeben. Eine besonders große Ausdehnung haben die Wanderbibliotheken der Gesellschaft erlangt, für die im Jahre 1909 75 756 Bücher erforderlich waren. Neben den eigentlichen Volksbibliotheken werden zahlreiche Bibliotheken von Vereinen, Schulen, Truppteilen usw. unterstützt. Die Lektüre guter Jugendbücher im Schulunterrichte wurde durch die Abgabe von Klassenbibliotheken gefördert. Dadurch, daß die Gesellschaft es Tausenden von unbemittelten Gemeinden ermöglicht hat, gute Volksbibliotheken zu errichten, führt sie in wirksamster Weise den Kampf gegen die Schundliteratur, an dem sie sich aber auch durch ihre Versammlungen, durch öffentliche Vorträge, durch Herausgabe und Verteilung einer Broschüre „Gegen die Schundliteratur“ und durch den

Vertrieb guter, billiger Volks- und Jugendschriften beteiligt. Das Vortragswesen erfreut im verflossenen Jahre eine erhebliche Förderung. Von den eigenen Rednern der Gesellschaft wurden in allen Teilen des Reiches 288 Vorträge gehalten. Eine etwa ebenso große Zahl von Vorträgen tüchtiger Vortragskräfte wurde vermittelt. Kleinen Vereinen und Gemeinden werden Lichtbilder und Apparate zur Veranstaltung von Vorträgen, kinematographischen Vorführungen und Volksunterhaltungsabenden geliehen. Die Ausgaben der Gesellschaft im Jahre 1909 belaufen sich auf rund 350 000 M. Beschlossen wurde, durch ein Anschreiben an die Magistrate mittlerer und kleinerer Städte auf eine größere Konzentration der freiwilligen Bildungseinrichtungen durch Einsetzung von Bildungsausschüssen, hinzuwirken. Für die Einführung dieser Organisation werden Wanderredner zur Verfügung gestellt. Durch Flugblätter soll den lokalen Organisationen die Werbetätigkeit erleichtert werden.

2. Aus pädagogischen Auffätzen.

Der unbekannte Pestalozzi, der Sozialpädagoge und Sozialpolitiker. Antrittsvorlesung von Dr. R. Seidel. „Schweiz. Lehrztg.“ 09, Nr. 31: „Pestalozzi's Größe bestand darin, daß er Sozialpolitiker und Sozialpädagoge des 18. Jahrhunderts und der bürgerlichen Gesellschaft war. Er ahnte mehr, als er erkannte, daß die sozialen und politischen Zustände das Schulwesen bestimmen, und trat deshalb für soziale und politische Reformen ein, und er wirkte mit der ganzen Blut seiner liebenden Seele für eine bessere Völkerverziehung, weil er in ihr ein Mittel zur sozialen Hebung des Volkes erblickte. Die ganze Pädagogik Pestalozzi's in Theorie und Praxis leitet aus seinen sozialpolitischen Grundanschauungen hervor, und ihr Ziel ist die soziale und sittliche Hebung des Volkes. Das 18. Jahrhundert ist die Zeit der Aufklärung, die alles Gewordene und Bestehende über den Haufen wirft; das 18. Jahrhundert ist die Zeit des Menschentums und des Weltbürgertums, das Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit predigt; und das 18. Jahrhundert ist die Zeit der großen bürgerlichen Gesellschafts- und Staatsumwälzung, durch welche die ständische Gesellschaft beseitigt und die bürgerliche Gesellschaft mit dem modernen Staat an ihre Stelle gesetzt wird. Es war eine mächtige Kulturbewegung, es war eine große, gewaltige Zeit! Pestalozzi ist ein Kind dieser großen Zeit, Pestalozzi ist ein Streiter für diese Gesellschafts- und Staatsumwälzung; Pestalozzi wird von den Vertretern dieser Gesellschafts- und Staatsumwälzung als Erzieher angestellt; Pestalozzi wird in seinen pädagogischen Versuchen und in seiner pädagogischen Schriftstellerei von diesen Männern der neuen Ordnung materiell und moralisch unterstützt, und Pestalozzi wird der pädagogische Pfadfinder und Bahnbrecher der neuen Gesellschaft und des neuen Staates. Ohne diese bürgerliche Gesellschafts- und Staatsumwälzung gäbe es keinen Pestalozzi, ohne sie gäbe es keinen Pestalozzianismus, und ohne sie gäbe es auch keine Volksschule.“

Neues Leben. A. Cl. Scheiblhuber. „Neue Bahnen“ 10, Heft 3: Zweierlei ist es, was auf jeden Menschen am stärksten einwirkt; das, was er erlebt, und das, was er schafft. Mag er noch so tief sich in allerlei Bücherweisheit versenken, das Wichtigste, Einflußreichste in seinem Leben ist das nicht. Weit tiefer wirken auf ihn die Erlebnisse, die Tag für Tag an ihn herantreten und weit mehr als alles Gedruckte sein Denken und Leben bestimmen. Diese innere Spannung, die das Leben im Menschen erzeugt, entlädt sich in seiner Arbeit. Und diese ist um so mehr Erzeugnis und Wert seines Lebens, je mehr die Arbeit eine freischaffende ist, hervorgegangen aus seinem freien Antrieb und seinem Leben, nicht auf fremden Befehl. Produktive Arbeit, das ist das Neue. Und das ist das Gute an diesem Neuen, daß noch nichts daran fertig ist, daß es uns noch reizt, es erst fertig zu machen. Und daß diese neue Arbeit, die getan werden muß, keiner für den andern tun kann, weil es keine Schablone für dieses gibt. Wie wir beim Kinde jede Leistung, und sei sie noch so mangelhaft, um so mehr anerkennen, je mehr sie ganz des Kindes eigene Leistung ist, so verlangt das Neue auch vom Lehrer, daß jeder den Weg geht, der seiner Natur gemäß ist, weil jeder an das Leben anknüpfen muß, das ihn umgibt, und weil er das Leben überall dort selbst auffuchen muß, wo es für seine Schule brauchbar ist.

Irrwege in der Erziehung. Dr. W. Klink, Schweiz. Bl. f. Schulgesundheitsapl. 10, Nr. 1: Unser Volksschulunterricht ist Massenunterricht und wird es aus ökonomischen Rücksichten auf unabsehbare Zeiten bleiben; als solchem werden ihm aber auch immer typische Mängel anhaften, und darum werden sich auch manche der an und für sich berechtigten Forderungen der Reformen nicht durchführen lassen. So wird die Bedeutung des Werkunterrichts für die allgemeine psychische Entwicklung doch etwas überschätzt. Die formale intellektuelle Bildung ist eine unerläßliche Bedingung zur Erzielung geistiger Selbständigkeit und wird nur erreicht durch eine nachhaltige Kultur des Geistes. In dieser unrichtigen Wertung liegt aber noch keine Gefahr; denn die praktische Durchführung solcher wiederum ebenso einseitigen Forderungen hinsichtlich manueller Betätigung wird diese von selbst auf das richtige Maß zurückführen. Gefährdet aber scheint die gesunde Weiterentwicklung der Erziehungsweise durch das Bestreben der Reformen, die Arbeit zum Spiel zu karikieren und aus der Arbeitsschule eine Spielschule zu machen; denn die pädagogischen Maßnahmen dieser Art werden nämlich bereits mancherorts nicht mehr als Mittel zum Zweck, sondern als Selbstzweck angesehen.

Die Schule eine ästhetische Erziehungsanstalt und die Beziehungen zwischen Ästhetik und Ethik. G. Stempfle. „Neue Bl. aus Südb.“ 10, Heft 2: Der Gedanke der ästhetischen Erziehung kann, maßvoll aufgefaßt und durchgeführt, für die Schularbeit von reichem Segen werden und ihre Wirksamkeit in günstiger Weise fördern und vertiefen. Als Freudenbringerin und Freudenstifterin kündigt sich die ästhetische Erziehung an. Wenn die Schule eine Bringerin und Vermittlerin edler Freuden ist, dann werden ihre Lehren ein williges Ohr finden und, von dem Gefühl angenehmen Erinnerns umwoben, in den Seelen wirkend weiter leben, Herz und Gemüt läuternd und reinigend. Hat die Schule den Kindern die große Freude vermittelt, so hat sie in ihnen auch die Kraft geweckt, den großen Schmerz siegreich einst zu überwinden.

Das Fragepiel in der Schule und sein Erzieh. D. Karstädt. „Päd. Warte“ 10, Heft 3 und 4: Die Frage hat nach des Verfassers Versuchen das selbständige Urteil nicht weiter gebildet, sondern im Laufe der Schulzeit verhältnismäßig herabgedrückt. Kinder, die an den Frageunterricht gewöhnt sind, antworten gar nicht, was sie selber denken, sondern, was die Frage von ihnen fordert. Die Frage selbst muß aber in der Schule bleiben, nur nicht die Schlußfragentetten und die Abfragerei bekannter Inhalte. Alle solche Fragen, die den Inhalt der Antwort nicht andeuten, müssen Heimatrecht in der Schule behalten. Sie müssen sogar ständig verwandt werden, da sie in hohem Grade geeignet erscheinen, die Selbständigkeit des Reproduzierens größerer Vorstellungsgruppen zu fördern. Ihnen verwandt sind die Aufforderungen zum Berichten, Schildern, Ergänzen, Verbessern. Mit diesen allgemeinen Fragen und Aufforderungen läßt sich ungefähr der ganze Schulbedarf bestreiten. Was nun die Anregung zur Mitarbeit bei Durchnahme neuen Stoffes betrifft, so lehrt uns das tägliche Leben, daß es hierzu nur zwei Mittel gibt: 1. Die Erzählung, in die der Hörer fortwährend seine Eindrücke, Vermutungen und Zweifel schiebt, und in die er frisch hineinfragt, wenn ihm etwas nicht ganz klar ist. 2. Der Dialog. Eine dritte Art ist nicht denkbar.

Wie meine Kleinen rechnen. W. Hensch. „Prag. d. Volksschule“ 10, Heft 4: Die heimatische Natur und die heimatischen Erfahrungen des Kindes sind Ausgangs-, Mittel- und Endpunkt des ersten Rechenunterrichts. Die Grundlage für jedes Rechnen ist das Zählen; es ist deshalb mit dem Zählen von 1—5, 1—10 zu beginnen. Die Entwicklung der Zahlbegriffe von 3 ab erfolgt an Sachobjekten, die die Zusammenfassung der Einheiten zu einer Mehrheit und auch ihre Teile deutlich erkennen lassen. Die Rechenoperationen beginnen mit dem Arbeiten mit zwei verschiedenen Zahlgrößen. Der Zahlenkreis von 1—10 ist das Fundament alles Rechnens; seine allseitige und sichere Behandlung ist Ziel der Elementarklasse. Nur in günstigen Schulverhältnissen können an die grundlegenden Übungen im ersten Beizner die Übungen mit reinen Beiznern bis 100 und die Wiederholung der ersten Übungen in den andern Beiznern angeschlossen werden. Der Übergang aus einem Beizner in den andern ist in das zweite Schuljahr zu verweisen. Die Behandlungsweise hat alle Schülerthypen zu be-

rücksichtigen und ist so zu gestalten, daß der Schüler durch größtmögliche Selbsttätigkeit zu größtmöglicher Selbständigkeit erzogen wird.

Die Ausgestaltung volkstümlicher Übungen und Spiele im Schulturnen zu Wettkämpfen. W. Sparr. „Pom. Bl. f. d. Schule“ 10, Nr. 8: Schülerwettkämpfe in volkstümlichen Übungen und Spielen sind empfehlenswert, weil gemeinsam betriebene Leibesübungen den rechten Ansporn erhalten durch den Wett-eifer im gegenseitigen Messen der Kräfte; weil das mehr auf Durchschnittsbildung gerichtete Schulturnen sinngemäß ergänzt wird durch die bei den Wettkämpfen notwendige freie, persönliche Entschliebung und Betätigung, wodurch die Durchschnittsleistung der Klasse erhöht wird; weil das einheitliche Ziel bei Wettkämpfen den Gemeinsinn fördert; weil öffentliche Wettkämpfe das allgemeine Interesse und Verständnis für gesunde Leibesübungen wesentlich fördern. Für den Wettstreit zwischen Mannschaften verschiedener Klassen, namentlich aus verschiedenen Schulen, empfiehlt sich die Form der Mannschaftswettkämpfe; bei Wettübungen innerhalb einer Klasse findet auch die Feststellung der Einzelsieger Anwendung. Einmal im Jahre — etwa im Anschluß an die mit turnerischen und sportlichen Vorführungen verbundene allgemeine Sedanfeier — vereinigen sich ausgewählte Schüler oder Schülerinnen verschiedener Schulen und Schulgattungen zu öffentlichen Wettkämpfen, für die geeignete Wettübungen zu einem Zwei- oder Dreikampfe zusammengestellt werden. Diese sowie auch einige Kampfspiele werden von Kampfrichtern gewertet. Die Sieger oder Siegerinnen erhalten ehrende Abzeichen — Schleifen mit Aufdruck, Giechszweige u. dgl. — Wertpreise sind zu vermeiden. Die Stiftung von Wanderpreisen ist erwünscht.

3. Sprachhefte des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

füren.

Dieses Wort taucht erst im Neuhochdeutschen auf; es bedeutet „wählen“; man kann also z. B. nicht sagen: „Wir brauchen um den Preis nicht zu füren.“ Das Wort ist abgeleitet von dem Hauptwort die Kur oder Kür, in oberdeutscher Schreibweise Chur (mittelhochdeutsch kür, küre), die Wahl, woher Kurfürst, Kurchut, Kurwürde, Kurprinz, Kurschwert, Kurpfalz usw. und mit Umlaut Will-für, Kürturnen (Turnen nach eigener Wahl), früher auch Kürsohn, Kürkind = angenommenes Kind. Das Hauptwort Kur, Kür gehört zu dem Zeitwort kiesen = wahrnehmen, prüfen, prüfend wählen, von dem das zweite Mittelwort geforen (erkoren, auferkoren) lautete. Das Zeitwort füren erscheint erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Goethe: „Da rennt nun alles in vollem Galopp und fährt sich im Saale sein Plätzchen“, Schenkendorf: „Wollt ihr keinen Kaiser füren?“ Rückert: „Tun muß jeder, was ihm obliegt, Wahl hat keiner, selbst zu füren.“ Simrock: „Da fürte sie Obin zu seiner Schilbmädchen Jahl.“

Hypothesen, Touristen u. a.

Das Fremdwort „Hypothese“ wird vielfach noch für unentbehrlich gehalten, namentlich in den Kreisen der Gelehrten und natürlich noch mehr in denen der Halbgelehrten. Demgegenüber sei einmal darauf hingewiesen, daß der große deutsche Forscher Helmholtz statt „Hypothese“ — Voraussetzung sagt. (Vgl. Populäre wissenschaftliche Vorträge 1876, S. 79). Auch durch das einfache deutsche Wort „Annahme“ kann man Hypothese oft ersetzen. — Der „Tourist“ scheint manchem ein unerseßlicher Bestandteil der deutschen Sprache zu sein, und doch empfiehlt sich der Wirt des Weißen Hirsches, des ersten Gasthofs zu Schwarzbürg in Thüringen, in den Zeitungen „für Wanderer“, und ebenso gut deutsch empfiehlt der Besitzer des Schießhauses in Groß-Tabarz nicht seine Dependance, sondern seine Beihäuser, wofür er natürlich auch „Nebenhäuser“ sagen könnte. Der Deutsche Hof in demselben Orte hat keine Garage, sondern einen Automobilschuppen, und in Reinhardtsbrunn liest man am Parkhotel: „Automobile können unterstellen.“ Weshalb sich übrigens die Deutschen die Sache nicht leichter machen und das hübsche kurze eingedeutschte Aut statt des jetzt meist gebrauchten törichten Auto anwenden, das verstehe, wer kann; Aut=

schuppen und Aushalle würde für jeden Autofahrer, Autolenker, Autobesitzer ebenso verständlich sein wie der Automobilschuppen und die Garage, ja sogar verständlicher.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Evangelische Glaubens- und Sittenlehre für Lyzeen und Studienanstalten, sowie für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Von Robert Wulff, Seminar-
direktor in Verden. Dürr, Leipzig. 2. Auflage. M. 3,20.

Es ist ein Vergnügen, ein Lehrbuch wie dieses durchzugehen, besonders für den geübteren Lehrer, der genau die Schwierigkeiten der Aufgabe kennt. Der unerschöpfliche Stoff ist klar und geschickt geordnet; überall ist eine fast durchsichtige Disposition; die erfreuliche Knappheit der Darstellung wirkt nirgends als bloßes Schema, weil überall die Fülle des Stoffes angedeutet ist, besonders durch eine große Anzahl von Bibelstellen. In allem verrät sich der erfahrene Lehrer, welcher „der Hörer Bedürfnis kennt“ und seinen Stoff liebt. — Der 1. Teil des Buches, die „Glaubenslehre“, folgt im allgemeinen dem Gedankengange des 2. Hauptstückes; in der „Sittenlehre“ (2. Teil), die sich darauf aufbaut, ist eine entsprechende Dreiteilung gleichfalls geschickt und zwanglos durchgeführt. Die ganze Anordnung entspricht der Forderung der Seminarlehrpläne von 1901, sowie denen für Lyzeen und Studienanstalten. In den Seminaren hat das Buch sich schon vielfach bewährt; für die genannten Frauenbildungsanstalten wird es schon deshalb eine willkommene Gabe sein, weil wir an Lehrbüchern, die den neuen Zielen gerecht werden, bislang noch recht arm sind. Auch wer (gleich mir) nicht in allen Einzelheiten der Darbietung genau den Standpunkt des Verfassers einnimmt, wird doch das Buch gern seinem Unterrichte zugrunde legen; immer ist es ein sicherer methodischer Führer auf einem noch wenig bebauten Gebiete.
Hedwig Müffelmann, Oberlehrerin.

Dr. Jänemann, **Kantiana**. Vier Aufsätze zur Kantforschung und Kantkritik
nebst einem Anhang. Demme, Leipzig 1909.

Die Broschüre führt uns zunächst, was wohl manchem Leser noch neu sein dürfte, Kant als Dichter vor. Sodann wird seine Beziehung zum Buchhandel, insbesondere zu den Verlegern erwähnt. Auch dem großen Manne war es anfänglich schwer gefallen, seine Werke an den „verlegenden Mann“ zu bringen. Interessant ist Jänemanns Kritik von Kants transzendentalen Idealismus. Dieser nämlich ist der neuern Kritik gegenüber unhaltbar. Daß sein Apriori in den Anschauungs- und Denkformen ursprünglich im Subjekt vorhanden sei, widerspricht dem wirklichen philosophischen Realismus; denn der Satz von der Existenz der transsubjektiven Außenwelt muß oberstes und letztes Axiom aller vernünftigen Philosophie bleiben. Der letzte Essay ist dem Tode Kants, seinem letzten Wort und seinem Begräbnis gewidmet. Für denjenigen, welcher sich bereits mit Kantstudien und mit Philosophie überhaupt beschäftigt hat, ist die Schrift empfehlenswert.

Eucken, Rudolf. **Einführung in eine Philosophie des Geisteslebens**.
200 S. Quelle und Meyer, Leipzig. M. 3,80; geb. M. 4,60.

Rudolf Eucken ist ein bedeutsamer Faktor im Geistesleben unserer Zeit. Hier legt er seine philosophischen Überzeugungen nochmals dar, denn das Werk ist keineswegs bloß eine „Einführung“ im volkstümlichen Sinn. Außer Einleitung und Schluß spricht der Verfasser über „Einheit und Vielheit“, „Veränderung und Beharren (Zeit und Ewigkeit)“, „Außenwelt und Innenwelt“, „Das Wahrheitsproblem“, „Das Glücksproblem“. Das Werk erfordert ein ernstes Studium. Daß Eucken auf den philosophischen Wortschatz verzichtet, wird den Fremdwortgegnern vermutlich sehr lobenswert erscheinen; wir wollen jedoch mit dem Befürworter nicht zurückhalten, daß uns dieser Umstand das Verständnis des Werkes überaus erschwert hat. — Wir müssen es hier bei einer warmen Empfehlung bewenden lassen, denn zu einer nur einigermaßen zulänglichen Darstellung von Euckens Philosophie ist der Rahmen einer Besprechung zu eng.

D. Paßkönig, Leipzig.

P. Matorp, Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen. 134 S. B. G. Teubner, Leipzig, 1909. Gebd. M. 1,25.

Unsere jüngere Generation mag sich merkwürdigerweise mit Pestalozzi nicht gern beschäftigen. Die Gründe für diese Abneigung festzustellen, ist hier nicht der Platz. Es ist jedoch zweifellos, daß die Wirkung Pestalozzis auf unser Zeitalter nicht erschöpft, sondern erst recht im Aufsteigen begriffen ist. Ihn ver-
gessen, hieße ihn verachten, ihn verachten, hieße sich selbst überschätzen. Obgleich die Pestalozziforscher Großes geleistet haben, so fehlte es doch an einem Werke, das kurze Übersicht gab und doch tief genug in die Ideen Pestalozzis eindrang, sie übersichtlich zusammenstellte, sie systematisierte. Diese schwierige Aufgabe hat der Verfasser mit Geschick und Geschmac gelöst. Er hat sich dadurch den Dank der Lehrerschaft erworben. Wer sich mit Pestalozzi näher beschäftigen will, der greife zunächst nach diesem Werkchen; wir sind überzeugt, daß er später aus der Quelle schöpfen wird. Roch.

F. Gansberg, Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts. Geb. M. 2,60. 3. Auflage. 1909. Teubner, Leipzig und Berlin.

F. Gansberg, Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Geb. M. 3,20. 2. Auflage. 1907. Ebenda.

An beide Bücher des bekannten Bremer Lehrers braucht nur erinnert zu werden; sie vermögen wertvolle Anregungen für einen jeden Unterricht zu geben. Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Material zu deutschen Aufsätzen in Stilproben, Dispositionen oder kürzeren Andeutungen für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 2 Bändchen von Tschache. Neu bearbeitet und vermehrt von Drischel und Hantke. 5. Auflage. 1909. Kerns Verlag (Max Müller), Breslau.

Das Buch (2. Bb.) bietet 42 Aufsätze im Anschluß an die deutsche Lektüre, 47 Aufsätze im Anschluß an andere Unterrichtsgegenstände, 14 Aufsätze allgemeinen Inhalts und 26 Briefe und Geschäftsaufsätze. Die unter den einzelnen leichten Themen (Des Sängers Fluch von Uhland, Situationsgemälde, das Pfingstfest, Tilly und Wallenstein, das Gewitter, Tag und Nacht u. a.) angeführten Gedanken und Gliederungen sind für alle die Lehrer berechnet, die zu den den Schülern gestellten Aufgaben selbst keinen oder geringen Stoff wissen. Daß aber ein Lehrer und noch dazu an einer höheren Lehranstalt so gedankenarm sein soll, daß er zu den leichten Themen ein solches Buch als Hilfsmittel bedarf, ist schwer glaubhaft. Bei der hohen Auflagenzahl, die das Werk schon erreicht hat, läßt sich vermuten, daß es weniger den Lehrern als Vorbereitungsbuch, sondern zahlreichen Schülern als Geleitsbrücke gedient hat. Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Dr. Hahn, Was ist von Sprachreinheit und Sprachreinigung zu halten? 1910. Xenien-Verlag, Leipzig. M. 1,—.

Wie und wann sind die Fremdwörter in unsere Sprache hereingekommen, und warum muß unsere Sprache wieder von ihnen gereinigt werden? Das sind die beiden Grundfragen, deren Beantwortung in umfassender, sprachlich gewandter Weise erfolgt. Das Buch ist nur zu empfehlen. Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

R. Löwe, Präparationen für den Deutschunterricht. I. Teil. Unterstufe. Mit einem Anhang: Lehrproben für zweisprachige Schulen von P. Schwarz. 1909. Verlag von Bickfeld, Osterwieck (Harz) und Leipzig. M. 4,60; geb. M. 5,40. (Aus dem „Bücherchat des Lehrers“ von Beck und Rude.)

Das vorliegende Präparationswerk, das nach den Grundsätzen der bekannten Rudefschen Methodik bearbeitet ist, zeichnet sich durch die Mannigfaltigkeit seiner Themen aus. Es will vor allem dem jungen Lehrer eine Brücke zwischen Theorie und Praxis sein und ihm Anregung geben, die vorgeschriebenen Sprachstoffe in einer den Kindern faßlichen und interessanten Form in möglichst umfassender Weise zu behandeln. Nur als Anregungen sollen die Präparationen gebraucht werden. Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

R. Pätzig, **Mundartliches aus dem niederen Erzgebirge**. Aufsatzthemen, die aus der Beobachtung und Erfahrung des Kindes schöpfen. A. Pelsche (Otto Streit), Glauchau. 70 Pf. 32 S.

Der erste Teil dieser Schrift bietet eine Ausführung des Hildebrandschen Satzes: Das Hochdeutsch sollte gelehrt werden im Anschlusse an die Volks- oder Hausprache. Der Verfasser regt an, besondere sprachliche Eigentümlichkeiten der betr. Gegend zu sammeln und zu planmäßigen Sprechübungen (Mundart neben Hochdeutsch) nötigenfalls auch mit schriftlichen Übungen zu gestalten.

Der zweite Teil enthält eine Sammlung von Aufsatzthemen. Der Verfasser fordert, daß diese aus der Erfahrung und Beobachtung des Kindes stammen; solche, die sich nur an das Schulwissen anschließen, seien zu verwerfen.

Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Dr. phil. J. Schmieder, **Lektüre zur Geschichte des 19. Jahrhunderts** aus Meisterwerken deutscher Geschichtsschreibung. Für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 211 S. E. Wunderlich, Leipzig 1910. Geb. M. 2,20.

Das Buch enthält 17 Geschichtsbilder aus den Werken von Meinecke, v. Treitschke, v. Sybel, Lenz, Marcks, Heyd, Maurenbrecher, Lamprecht, Kaufmann und den Gedanken und Erinnerungen von Bismarck. Diese sollen in das Verständnis großer Historiker einführen und das Verlangen wecken, deren Meisterwerke selbst zur Hand zu nehmen. Diesen Zweck können sie in ausgezeichnetester Weise erfüllen. Wir können sie auch dem Geschichtslehrer empfehlen, der keine größeren Werke über die Geschichte des 19. Jahrhunderts besitzt. cz.

A. Tecklenburg und R. Dagesförde, **Geschichte der Provinz Hannover**. Mit einer Karte zur territorialen Entwicklung der Provinz Hannover. 2. verb. Aufl. 230 S. Carl Meyer, Hannover-List. Geb. M. 2,40.

Wir machen die Lehrer der Provinz Hannover gern auf die neue Auflage dieser vorzüglichen Heimatgeschichte aufmerksam. Die Verbesserungen sind im Rahmen des Vorhandenen vorgenommen. Neu hinzu gekommen ist der Abschnitt: Kirchliche Verhältnisse in Niedersachsen zu Ausgang des Mittelalters (S. 63 bis 69). Wesentlich erweitert ist auch der Abschnitt: Kirchliches in der Gegenwart. cz.

Deutsche Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart. Für preussische Lehrerbildungsanstalten in Übereinstimmung mit den Bestimmungen vom 1. Juli 1901 verfaßt von E. Wolff und F. Maigatter. Nebst Abriß der Rechtsordnung im Deutschen Reiche und in Preußen von M. Griep. 2. verbess. Auflage. Mit 4 Geschichtskarten und 16 Bildertafeln. 213 S. B. G. Teubner, Leipzig. Geb. M. 3,20.

Das vorliegende Lehrbuch enthält den Lehrstoff für die 1. Klasse der Lehrerseminare in stark konzentrierter Form, die eine ausführlichere Darstellung des Lehrers voraussetzt. Das Buch erscheint nach 6 Jahren in neuer Auflage und wird sich sicher zu den alten Freunden zahlreiche neue erwerben. Es verdient warme Empfehlung. cz.

Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. In Kulturbildern bearbeitet von W. Pätzold, Schuldirektor in Dresden. I. Teil: Bis zum Interregnum. 244 S. Kesselringsche Hofbuchh. Leipzig 1910. M. 3,—, geb. M. 3,90.

Das ist wieder einmal ein Buch, das rückhaltlose Anerkennung und uneingeschränkte Empfehlung verdient. Der Verfasser spendet keine billige Leitsadenweisheit, sondern schöpft aus den besten Quellen, aus unseren ersten Historikern und hat geradezu ein prächtiges Buch geschaffen. Wer sich seiner Führung anvertraut, ist wohlberaten. Möchte das Werk die verdiente Verbreitung finden. cz.

Die Kultur der Araber. Von Professor Dr. Hell. Mit zahlreichen Abbildungen im Text und zwei Tafeln. 144 S. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 64.) In Originalleinenband M. 1,25. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig. 1910. — **Das alte Rom**. Sein Werden, Blühen und Vergehen. Von Professor Dr. E. Diehl. 8°. 126 S. mit zahlreichen Abbildungen. (Wissenschaft und Bildung, Bd. 67.) Geheftet M. 1,—, in Originalleinenband M. 1,25. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig. 1909.

Zwei sehr empfehlenswerte Bändchen aus der bekannten Sammlung, die sich durch wissenschaftliche Gründlichkeit und Zuverlässigkeit bei allgemein verständlicher Form auszeichnen. cz.

Gesellschaftskunde. Das Wissenswerteste aus der Staaten- und Geseßskunde sowie der Volkswirtschaftslehre. Von Chr. Roese. 2. verm. und verb. Aufl. 114 S. C. Meyer. Hannover-Bist 1910. Karton. 90 Pf.

Das Buch ist aus der Praxis hervorgegangen und will der Praxis dienen. Sämtliche Ausführungen sind kurz und heben das Wichtigste scharf hervor. Daß sich „jeder Deutsche“ dem Offiziersberufe widmen kann, „wenn er die nötige Vorbildung nachweist“, stimmt nicht ganz. Eigentümlich berührt es, daß sich der Verfasser Rektor „und Ortsschulinspektor“ nennt. Genügt der Titel Rektor nicht zum Nachweis der pädagogischen Befähigung? cz.

Prof. Dr. Th. Birt, **Kulturgeschichte Roms** (Wissenschaft und Bildung, Bd. 53) geb. M. 1,25. Quelle & Meyer, Leipzig.

Das vorliegende Buch zeichnet sich einmal durch die klare, künstlerische Ausdrucksweise aus, die uns das Lesen dieser Schrift zu einem wahren Genuß macht; zum andern durch die Auswahl des gebotenen Stoffes, der vom Verfasser hauptsächlich aus den antiken Schriftstellern selbst geschöpft ist, und die vortreffliche Themenstellung. Wir unternehmen im Geiste eine Wanderung durch die Stadt und lernen dabei das antike Leben nach allen Seiten hin kennen. Wir werden bekannt gemacht mit den Einrichtungen des altrömischen Hauses, mit den Bädern; wir erhalten Aufschluß über das Berufs- und Rechtsleben, über das religiöse, geistige und sittliche Leben, über Spiele und andere Kurzweil u. a. m. — Jedem, insonderheit auch dem Lehrer, dem ein so kurz gefaßtes (159 S.) und doch reichhaltiges Buch über die römische Kulturgeschichte nur willkommen sein kann, ist es zu empfehlen.

Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Dr. E. Will, **Geometrie für Mittelschulen.** 1. Formenkunde für Volks- und Mittelschulen (Mittellklassen) a) Anleitung für den Lehrer. Pr. gebd. M. 1,10, b) Ergebnis- und Aufgabenheft für den Schüler 40 Pf. — 2. Geometrie für Mittelschulen. a) Anweisung (Lehrerheft) I. II. b) Schülerheft für die Oberklassen der Mittelschule. Gebd. M. 2, — Bleyl & Raemmerer, Dresden.

Das Ganze bildet ein streng methodisch angelegtes Werk. Die Anweisung will die Wege zeigen, die sich in der 40 jährigen Praxis des bekannten Rechenmethodikers als gut und gangbar bewährt haben. Dabei ist das Schülerheft für Mittelschulen zugrunde gelegt. Mit Recht weist der Verfasser die Euklidische Methode als für die besonders für das Leben vorbereitende Mittelschule unbrauchbar zurück. Er wählt den Stoff mit Rücksicht auf das praktische Leben aus; so gar Kapitel aus der Trigonometrie behandelt er in möglichst elementarer Weise. Von gewissen Übertreibungen neuerer Geometrie-Methodiker hält sich die Anweisung frei. Da die Schüler angeleitet werden, durch selbsttätige Arbeit die geometrischen Wahrheiten zu finden, so ist dadurch der Teilnahmslosigkeit mancher Schüler Grund und Boden entzogen. Wir empfehlen das Werk allen Mathematiklehrern an Mittelschulen zur eifrigen Benutzung und den Lehrern der höheren Schulen zum Studium der Methodik; es wird beiden viele Anregung und Belehrung geben. Koch.

Dr. E. Will, **Geometrie der Volksschule.** Neubearbeitung von A. Pickels Geometrie. Ausgabe I. Anleitung für den Lehrer. 10. Aufl. 136 S. gbd. M. 2,70. Ausgabe II. Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler, 40 Pf. Ausgabe III. Geometrische Rechenaufgaben für die Hand der Schüler, 30 Pf. Ausgabe IV. Ergebnisse zu III. 25 Pf. Bleyl & Raemmerer, Dresden.

Dieses für die Volksschule bestimmte Werk ist als eins der besten zu bezeichnen; überall ist auf den geistigen Standpunkt der Schüler und die Bedürfnisse des Lebens Rücksicht genommen. Die methodische Anleitung ist vorzüglich. Wir können das Werk sehr empfehlen. Koch.

Chr. Harms und Dr. A. Kallius, **Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen usw.** 24. Auflage. VIII und 260 S. Gerh. Stalling, Oldenburg und Leipzig. Pr. ?.

Das Buch ist eine recht brauchbare Aufgabensammlung, die sich von manchen andern dadurch unterscheidet, daß Belehrungen, die ja der Lehrer mündlich geben soll, fehlen, dagegen bei jeder neuen Gruppe von Aufgaben die Art und Weise der Lösung durch wenige bestimmte Fragen angedeutet ist. Die mündlich zu lösenden Aufgaben sind durch ein Sternchen bezeichnet. Die angewandten Aufgaben sind dem praktischen Leben entnommen. Koch.

Lewes S., **Geometrische Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen.** Bearbeitet nach dem Lehrplan für die Volksschulen Leipzigs. 30 S. H. Bredt, Leipzig 1908. Pr. 30 Pf.

Eine recht brauchbare Sammlung von 413 Aufgaben aus der Raumlehre. Die Aufgaben regen zum Nachdenken an; sie sind kurz und leicht zu übersehen, so daß sie leicht aufgefaßt werden können, klar und dem praktischen Leben entnommen.

John, Prof. Dr. G., **Schulchemie.** Kleine Ausgabe. Mit 121 Abb. im Text und einer Farbentafel. VIII u. 212 S. E. Nägele, Leipzig 1909. Pr. gebd. M. 1,80.

Die Schulchemie ist eine recht brauchbare Einführung in die chemische Wissenschaft und setzt keine eigentlichen Vorkenntnisse voraus. Die theoretischen Betrachtungen sind weise beschränkt, was den praktischen Sinn des Verfassers erkennen läßt. Den einzelnen Abschnitten ist reichlicher Übungsstoff beigegeben, um die Schüler zur praktischen Mitarbeit heranzuziehen. Deshalb sind auch die Versuche so dargestellt, daß der Schüler sie selbst ausführen kann. Die technologischen Kapitel sind entsprechend berücksichtigt. Der Vorgehensgang geht von den Schülern bekannten Dingen aus und sucht durch Induktion die allgemeinen Lehren von dem Gegebenen und möglichst selbst Gefundenen abzuleiten. Der Inhalt ist durch den Druck auch äußerlich gegliedert; die zahlreichen Abbildungen erleichtern das Verständnis bedeutend. Nach Hervorhebung der angeführten Vorzüge bedarf das Buch keiner weiteren Empfehlung. Auf das angekündigte Ergänzungswerk „Physikalische Chemie“ sind wir sehr gespannt. Koch.

Henings, Dr. C., **Die Säugetiere Deutschlands, ihr Bau, ihre Lebensweise und ihre wirtschaftliche Bedeutung.** 174 S. Quelle & Meyer, Leipzig 1909. Geh. M. 1,—, gebd. M. 1,25.

An zoologischen Werken, die auch die Säugetiere eingehend behandeln, haben wir keinen Mangel. Vorliegendes Bändchen will auch derartige Werke weder verdrängen noch ersetzen, sondern weiteren Kreisen, besonders den Naturfreunden, das Verständnis für das Tierleben in Feld, Wald und Hof erweitern und vertiefen. Die Darstellungen sind recht ansprechend, betonen besonders die Lebensweise der Tiere, ihr Verhältnis zum Menschen und ihre wirtschaftliche Bedeutung. Die Bestimmungstabellen werden manchen erwünscht sein. Koch.

Bieler, Dr. Alb., **Angesehte Gleichungen zu den Tertgleichungen und vollständige Lösungen zu der logarithmischen Berechnung von Zahlenausdrücken in Müller-Bieler.** Arithmetisches Lehr- und Übungsbuch für Knabenmittelschulen. 69 S. Teubner, Leipzig. Pr. ?

Das Heft wird den Fachlehrern, die das betreffende Lehrbuch benutzen, eine willkommene Erleichterung bei der Vorbereitung und bei der Kontrolle der Schüler-Ausrechnungen sein. Koch.

Busemann, **Pflanzengeographie auf physiolog. Grundlage.** Dürr, Leipzig. M. 3,30, geb. M. 4,20.

Das Buch zeigt uns, unter welchen Bedingungen die einzelnen Arten der Pflanzen vorkommen können, und weist nach, in welchen Landschaften, Ländern und Zonen diese Bedingungen vorhanden sind, und führt dann die Pflanzen auf, die unter diesen Bedingungen vorkommen müssen und die dann der Landschaft, dem Lande oder der Zone das eigentümliche charakteristische Gepräge geben. Es bildet dadurch eine Ergänzung sowohl zu geographischen als auch zu natur-

kundlichen Werken. Man gewinnt aber durch die Benutzung dieses Buches ein lebensvolleres Bild der Fremde, als man es gewöhnlich durch geogr. Werke erhält. Viele Irrtümer über viel gepriesene Schönheiten fremder Länder werden berichtigt. — Durch den steten Vergleich fremder Verhältnisse mit der Heimat lernt man diese besser kennen und schätzen, so wird uns gezeigt, daß wir die Bewohner anderer Länder und Zonen nicht zu beneiden brauchen, weil selbst der rauhe Winter uns einen Frühling schafft, — besonders im Walde — wie ihn andere Gegenden nicht haben. — Auch werden uns in dem Buche die Bedingungen für bestimmte Pflanzen „vereine“ (... gruppen) (sonnige Hügel, Ruderalstellen, Wiese usw.) gezeigt, und wir werden dadurch veranlaßt, Stellen, die wir oft täglich sehen, mit viel mehr Interesse zu betrachten, als es bisher geschehen. Das würde für Schulausflüge von größtem Werte sein, wenn die Kinder durch sie zu verständnisvollerer Betrachtung der Heimat angeleitet würden.

Die Wissenschaftlichkeit des Buches büßt nichts ein durch die leicht verständliche Darbietung, und der fesselnde Stil läßt den Leser nicht ermüden. Der eingefügte Bilderschmuck ist eine wertvolle Ergänzung.

Lehrerverein T. u. Umg.

v. Beust, **Grundlage zur Belehrung der Schulkinder über die Fortpflanzung des Lebens.** Biologische Unterlagen für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Mit 70 Original-Abbildungen nach mikroskopischen Präparaten in 27 Fig. u. a. m. 48 S. Holze & Pahl, Dresden 1908. Pr. 80 Pf.

Das Schriftchen enthält auf 48 S. den Inhalt eines Vortrages, den der Verfasser im Dresdener Lehrerverein über die im Titel bezeichnete Aufklärungsfrage gehalten hat. Es ist recht wertvoll, daß die sog. Aufklärung der Kinder allseitig beleuchtet wurde, so daß heute wohl ein gewisser Stillstand auf diesem Gebiete eingetreten ist. Der Verfasser hält die wahrheitsgemäße Belehrung unserer Schulkinder über die Fortpflanzung alles Lebenden, auch des Menschen, für notwendig. Wenn er aber, wie er in der Einleitung sagt, glaubt, daß theoretisch bei allen maßgebenden Personen dieser Gedanke Anerkennung gefunden habe, so ist er wohl sehr im Irrtum. Viele erfahrenen, nicht prüde zu nennenden Pädagogen sind heute der Ansicht, daß die Notwendigkeit einer allgemeinen Aufklärung in der Schule sich jetzt gar nicht gezeigt hat, und daß eine allgemeine Aufklärung sehr verfehlt und schädlich sei. Die Form der Belehrungen durch den naturwissenschaftlichen Unterricht ist in vorliegender Broschüre elementar und leicht verständlich gehalten; das Schriftchen ist für Lehrer zwecks eigener Belehrung lesenswert.

Roch.

E. Schmidt, **Der biologische Schulgarten.** Seine Anlage und unterrichtliche Bewertung. Anhang: 80 biologische Aufgaben und ihre Lösung im Schulgarten. 100 S. Dr. F. B. Datterer & Co., G. m. b. H., Freising. Pr. M. 1,—.

Systematische und anatomische Pflanzenkenntnis kann man allerdings auch durch gute Abbildungen in etwa kennen lernen, das Pflanzenleben jedoch nur durch Beobachtung der Pflanzen selbst. Dazu ist ein gutes Mittel der Schulgarten, wenn er biologisch angelegt ist. Durch ihn werden jedoch die botanischen Exkursionen keineswegs überflüssig, denn „die besten Kopien ersetzen niemals das Original“. Das vorliegende Büchlein ist aus langjähriger Praxis hervorgegangen; es ist nicht nur vorzüglich geeignet, bei Anlage und Benutzung eines Schulgartens als Anleitung zu dienen, sondern es bietet auch dem Lehrer an Schulen ohne Schulgarten, — und deren sind nicht wenige! — viele Anregung zu biologischen Versuchen, die in allen Schulverhältnissen leicht auszuführen sind. Das Büchlein kann warm empfohlen werden.

Roch.

Urban, Reinhold, **Gottes Segen in der Natur.** 46 S. Theob. Urban, Striegau. Pr. 80 Pf.

Ein von christlichem Geiste durchwehtes Schriftchen, dessen Zweck es ist, Kenntnis und Verständnis der Natur zu wecken und zu pflegen. Sein Inhalt gliedert sich in folgende Kapitel: 1. Die Rückkehr der Natur. 2. Die Schönheit der Natur. 3. Die Segenskräfte der Natur. 4. Die Predigt der Natur.

Roch.

Hartmann, Prof. Dr. med., **Grundregeln der Gesundheitspflege.** 31 S. Strider, Berlin. Pr. 40 Pf.

Bietet Stoff bei der Vorbereitung auf den Unterricht in der Menschenkunde, da es besonders die praktische Anwendung des Gelernten hervorhebt. Stil und Grammatik lassen zu wünschen übrig, z. B. S. 7 im Kapitel „Kleidung“. Auf S. 31 sollte Rückert richtig zitiert werden. Vor einem Neudruck dürfte es sich empfehlen, die sprachliche Korrektur einem tüchtigen Lehrer in die Hand zu geben. Koch.

Becker, **die adenoiden Vegetationen in der Nasenrachenhöhle und ihre Bedeutung für die Schule.** 46. S. Zickfeldt, Osterwied (Harz). 70 Pf.

Der Verfasser will durch seine Schrift mehr noch als bisher die Aufmerksamkeit des Lehrers und Erziehers auf eine bekannte Kinderkrankheit, auf drüsenähnliche Wucherungen in der Nasenrachenhöhle hinlenken, deren Auftreten eine große Gefahr für die geistige Entwicklung des Kindes nach sich zieht. In der Schrift selbst ist manches Fremdwort gebraucht, für das ein gutes deutsches mehr Klarheit gebracht hätte (Fremdwort konnte ja in Klammer stehen), in dem erklärenden Wörterverzeichnis manches deutsche Wort (Blut, Brustbein u. a.), was nicht erklärt zu werden braucht. Siehe sich durch zweckmäßige Anmerkungen oder Erklärungen innerhalb der Schrift nicht das Wörterverzeichnis samt dem lästigen Nachschlagen überhaupt vermeiden? Zergiebel, Leipzig-Schönefeld.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Rüttgers, **über die literarische Erziehung.** 156 S. Teubner, Leipzig. M. 1,80. — Maetschke, **Selbstdiktierer.** Gulig, Lissa. — Kluge, **Unser Deutsch.** 151 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Matthias, **Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen.** 144 S. Quelle, Leipzig. M. 1,60. — Siber, **Wegweiser zur Beschreibung der Muttersprache.** 126 S. Teubner, Leipzig. M. 1,60. — König, **Geschichte der deutschen Literatur.** 156 S. Teubner, Leipzig. M. 1,80. — Gänger, **Deutsche Dichtung.** 319 S. Freytag, Leipzig. M. 3,—. — Engel, **Deutsche Literaturgeschichte.** 370 S. Freytag, Leipzig. M. 4,—. — Lyon, **Aufgabenbuch zur Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung.** 154 S. Teubner, Leipzig. M. 1,60. — Lütgenau, **Shakespeare als Philosoph.** 115 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 2,—. — Rahner, **„Ophelia“ in Shakespeares Hamlet.** 30 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 1,—. — Bünnings, **Die Frau im Drama Ibsens.** 57 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 1,—. — Haym, **Was ist von Sprachreinheit und Sprachreinigung zu halten?** 45 S. Kenien-Verlag, Leipzig. M. 1,—. — Eberhardt, **Die Poesie in der Volksschule.** 163 S. Beyer, Langensalza. M. 1,60. — Troll, **Freie Kinderaufsätze.** 122 S. Beyer, Langensalza. M. 1,60. — Siebs, **Deutsche Bühnensprache.** 232 S. Ahn, Berlin. Preis ? — Reiff, **Praktische Kunst-erziehung.** 148 S. Teubner, Leipzig. M. 2,—. — Grupe, **Präparationen für den Deutschunterricht.** 194 S. Zickfeldt, Osterwied a. H. M. 2,50. — Krause, **Der freie Aufsatz in den Oberklassen.** 125 S. Wunderlich, Leipzig. M. 1,60. — Krause, **Der freie Aufsatz in den Unterklassen.** 64 S. Wunderlich, Leipzig. 80 Pf. — Frisch, **Leibuch für Soldaten.** 111 S. Scheffer, Leipzig. M. 1,—. — Schlegel, **Diktate in Aufsatzeform.** 132 S. Selbstverlag, Leitmeritz. Preis ? — Krull, **Diktate mit einheitlichem Gedankenkreise.** 56 S. Schaumburg, Stade. 40 Pf. — Sturm, **Lektionen und Entwürfe für den Anschauungsunterricht.** 257 S. Braun, Karlsruhe. Preis ? — Gramberg, **Freie Aufsätze von Berliner Kindern.** 97 S. Wunderlich, Leipzig. M. 1,20. — Dietrich, **Der Sohn des Tagelöhners.** 240 S. Dietrich, Dresden. Preis ? — Hertel, **Kinder und wunderliche Leute.** 199 S. Salzer, Heilbronn. M. 2,—. — Hartmann, **Moderne Aufsatzebehandlung.** 138 S. Deuticke, Leipzig. M. 2,—.

— Ott, **Die Lautbehandlung**. 40 S. Wunderlich, Leipzig. 80 Pf. — Rosen, **Anleitung zur Beobachtung der Pflanzenwelt**. 155 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Graebner, **Pflanzengeographie**. 165 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Lah, **Schematische Zeichnungen zur Tier-, Menschen-, Pflanzen- und Mineralienkunde**. 95 S. Quelle, Leipzig. M. 2,80. — Kieckbusch, **Mit Fangnetz und Sammelschachtel**. 112 S. Bethel, Bielefeld. M. 3,60. — Ostwald, **Einführung in die Chemie**. 238 S. Franckh, Stuttgart. Preis ? — Sprockhoff, **Naturwissenschaften für höhere Mädchenschulen**. 96 S. Meyer, Hannover. Preis ? — Arendt, **Leitfaden für den Unterricht in der Chemie und Mineralogie**. 140 S. Voß, Hamburg. M. 1,60. — Binz, **Chemisches Praktikum**. 154 S. Reimer, Berlin. M. 4,—. — Himmel und Erde. Lieferung 25—30, pro Heft M. 1,—. — Kraepelin, **Naturstudien**. 110 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—. — Kuhlmeier, **Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterricht**. 44 S. Bleyl, Dresden. M. 1,—. — Schwarzschild, **Über das System der Firsterne**. 43 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—. — Waldheim, **Die richtige Lebensweise**. 133 S. Hartleben, Wien. M. 2,50. — Gränzer, **Grundriß der Naturgeschichte des Mineralreiches**. 127 S. Hölder, Leipzig. M. 1,70. — Lautamm, **Biologisches Herbarium**. 58 S. Korn, Nürnberg. M. 1,20. — Wagner, **Leitfaden der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen**. 221 S. Teubner, Leipzig. M. 2,80. — Franke, **Realienbuch**. Ausgabe B. 293 S. M. 1,75. Ausgabe A. 211 S. M. 2,20. Teubner, Leipzig. — Timm, **Niedere Pflanzen**. 189 S. Quelle, Leipzig. M. 1,80. — Wagner, **Die Heide**. 200 S. Quelle, Leipzig. M. 1,80. — Sommerfeld, **Milch und Molkeerprodukte**. 140 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Kottmeier, **Das Holz**. 143 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Fuß, **Lehrbuch der Physik**. 558 S. Herder, Freiburg i. B. M. 5,30. — Lorenz, **Grunderscheinungen und Anwendungen des elektrischen Stromes**. 84 S. Velh, Langenjalza. Preis ? — Schurig, **Die Elektrizität**. 87 S. Klinkhardt, Leipzig. M. 1,50. — Neesen, **Hörbar-Sichtbare, Elektrische und Röntgen-Strahlen**. 130 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Conrad, **Präparationen für den Physikunterricht**. 209 S. Bleyl, Dresden. M. 3,60. — Fuß, **Lehrbuch der Physik und Chemie**. 354 S. Korn, Nürnberg. M. 3,25. — Jansch, **Die Physik in der Volksschule**. 384 S. Bachem, Köln. M. 4,—. — Jansch, **Fragen und Aufgaben aus der Physik der Volksschule**. 77 S. Bachem, Köln. 60 Pf. — Freh, **Physikalische Schülerübungen**. 144 S. Wunderlich, Leipzig. M. 2,—. — Zischneid, **Freiburger Taschen-Reiderbuch**. 287 S. Herder, Freiburg i. B. M. 1,50. — Krüger, **Violinschule**. 208 S. Tonger, Köln. M. 1,—. — Runge, **Singefibel**. 30 S. Trowitsch, Berlin. 25 Pf. — Runge, **Reiderbuch**. Trowitsch, Berlin. I. Teil. 80 S. 40 Pf. II. Teil. 176 S. 60 Pf. — Runge, **Singefibel**. Ausgabe für die Hand des Lehrers. 34 S. Trowitsch, Berlin. 40 Pf. — Zimmer, **Elementar-Musiklehre**. 202 S. Bieweg, Berlin-Groß-Lichterfelde. — Kumm, **Deutsches Singebuch**. 156 S. Bieweg, Berlin-Groß-Lichterfelde. M. 1,—. — Hecht, **Aufgabenheft zur Harmonielehre**. 66 S. Bieweg, Berlin-Groß-Lichterfelde. — Böttke, **Musikalische Grammatik**. 102 S. Bieweg, Berlin-Groß-Lichterfelde. M. 1,—.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Bistern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Schweizerische Lehrerzeitung. Junge Lehrer. 11. — Zu J. P. Hebel's 150. Geburtstag. 20.

Deutsche Schulpraxis. Die Erweiterung des Heimatbildes durch Einführung in die Erdgeschichte. Wensch. 20.

Deutsche Blätter. Die Persönlichkeit als geistiges Lebensideal. Richter. 34. — Die Persönlichkeit als geistiges Lebensideal. Richter. 35. — Rechnet nach Will. Bornemann. 35. — Aus der Geschichte des mecklenburgischen ritter- und landschaftlichen Landschulwesens. Schnell. 35.

Lehrer-Zeitung für Thüringen. Körperliche und seelische Merkmale des Schwachsinn. Schmidt. 19. — Der Elementarunterricht in der Arbeitsschule. 19. — Die Gestaltung der biblischen Geschichte auf der Unterstufe. Göke. 20.

Die Volksschule. Die Einführung in die dezimale Schreibung der geltenden Maße, Münzen und Gewichte und die Handhabung der Dezimalbruchrechnung in den verschiedenen Arten der Volksschule. Inwieweit ist durch die Dezimalbruchrechnung eine Beschränkung des Rechnens mit gemeinen Brüchen möglich und geboten. Throsciel. 4. — Praktische Winke für die Vorbereitung auf das Lehramt in Fortbildungsschulen. Niefen. 4.

Deutsche Lehrer-Zeitung. Lehrerpresse, Schulverein und Juristen. 37. — Beilage: Konfirmandenunterricht und Schule. Müller. 37.

Pommersche Blätter. Welche Anforderungen sind an die Lehrkräfte der Fortbildungsschulen zu stellen? Lau. 19. — Eine Kritik der vom Professor Rein geforderten „echten“ Simultanschule. 21.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Erzieher sein heißt ein Kämpfer sein. 20. — Johannes Tewz. Magdorf. 20. — Der elsass-lothringische Lehrerstand in der Übergangszeit 1870—1910. Scheben. 20. — Gedichtsbetrachtungen 1. Frisch auf! Eichendorff. 20.

Pädagogisch-psychologische Studien. Die Züchtigung. Zander. 5/6. — Die Hygiene des Charakters. Ruttmann. 5/6.

Pädagogische Warte. Unsere Volksschulen in schulhygienischer Beleuchtung. Richter. 9. — Die Reklame in ihrem Verhältnis zur Jugendliteratur und Bildkunst. Fuhlbrügge. 9. — Das Leben Jesu in der Schule. Rabich. 9. — Die Ribelungensage in der Knaben-Volksschule. Zugwerfen. 9. — Der protestantische Lehrer und seine Bibel. Jessen. 10. — Die Gefahren, welche der Jugend durch die Schund- und Schmutzliteratur drohen und ihre Bekämpfung durch die Schule. Henningsen. 10. — Ratschläge zur Mittelschullehrerprüfung in Geschichte. Berndt. 10. — Das neue Reichsländische Besoldungsgesetz und seine Folgen. 10.

Schulblatt für Braunschweig und Anhalt. Zur Heimatkunde. Oppermann. 15. — Die pädagogische Pathologie. 15.

Die Hilfschule. Die Vorklasse der Hilfschule. Panse. 5. — Zur Organisation der Hilfschulen. Ehrde. 5.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Seminarlehrer V. Die Veröffentlichung des ersten kleinen Aufsatzes in dem Juni- oder Juliheft ist leider nicht mehr möglich. Vielleicht ist es überhaupt besser, wenn die inhaltlich auf gleichen Grundanschauungen beruhenden zusammen erscheinen. Die Anregung trägt gewiß später Frucht.

Unsere **Mitarbeiter** werden gebeten, alle entbehrlichen Fremdwörter zu vermeiden.

Konferenzthemen. Es ist dem Schriftleiter sehr erwünscht, wenn er aus dem Leserkreise erfahren kann, welche Aufgaben von den kgl. Regierungen für die Verhandlungen auf den Kreiskonferenzen gestellt werden.

Herne. Die von Ihnen genannten Bücher unterrichten ausreichend über die neuen Bestrebungen auf dem Gebiet des Religionsunterrichts. Sie brauchen nicht zu anderen zu greifen.

Brilon. Das von den Prüfungsausschüssen des Deutschen Lehrervereins herausgegebene Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften (zu beziehen von der Buchdruckerei Carlens in Altona) gibt Ihnen sowohl über den Preis als auch über die Altersstufe, für welche sich die Bücher eignen, sichere Auskunft. Es kostet nur wenige Pfennige.

Katechismus und Gesangbuch.

Von Mittelschullehrer Bordenfelde, Köln.

Das Gesangbuch im Unterricht.

In dieser Vorlesung besprach Prof. Niebergall zuerst die Bedeutung des Gesangbuchs im allgemeinen. Unsere neuere religionspädagogische und religionspsychologische Auffassung führt uns von der allgemeinen Frage nach der sog. Lehrbarkeit der Religion her dem Gesangbuche nahe. Religion als eine Sache vor allem des Gefühls ist nur mittelbar lehrbar. Am allerwenigsten helfen rationelle Erklärungen oder befehlsmäßige Zumutungen, also weder eine Beschreibung, was Religion ist, noch die Bitte: Glaube! Wir schätzen heute allgemein, im Rückschlag gegen einen lehrhaften Rationalismus, die nicht rationalen Stücke des seelischen Lebens höher ein; also die gefühlsmäßig wirksame Ansteckung des einen durch den andern, die fast hypnotische Übertragung, durch die ein starker religiöser Sinn andere in seinen Bann zieht und mit seinen Augen in die Welt schauen läßt. Nur ein religiöses Leben entzündet wieder religiöses Leben, ob die entzündende Flamme nun im Lehrer, oder ob sie in den großen Propheten, dem Herrn und seinen Aposteln glüht.

Wo nun spricht sich tiefer das persönliche Leben aus als im lyrischen Gedicht, im Liede? Wen hat noch nicht in „Eine feste Burg“ oder in „Vom Himmel hoch“ Luthers Seele, wen noch nicht in „Befiehl du deine Wege“ Paul Gerhards Geist berührt? Wir haben im Gesangbuche einen Chor von Zeugen, der die ganze Einheit im Mannigfaltigen, den ganzen Reichtum protestantischer Eigenart im einheitlichen Chor um den Thron Gottes stellt. Hier, wo persönlich religiöses Leben so zart und doch greifbar sich verkörpert, wie sonst nirgends, haben wir das beste Mittel, Religion zu pflegen. Im Gesangbuch sehen wir nach Luthers Wort allen Heiligen ins Herz, aber alle Heiligen können auch uns ins Herz sehen. Das Gesangbuch bringt in die Religion die ganze Fülle von Weihe und Schwung, wie sie allein zu ihr gehört, während solches im Katechismus leicht verloren geht. Der Leit- und Wahlpruch unserer Theologie: „nicht Theologie, sondern Religion“ wird am ersten im Gesangbuch verwirklicht, wo die theologische Form entweder ganz oder doch sehr hinter dem Ausdruck einer möglichst rein praktischen

Lebensfrömmigkeit zurücktritt. Und wenn wir eine Religion für die Gegenwart und für uns Deutsche wünschen, hat Luther nicht noch mehr als durch Bibelübersetzung und Katechismus durch das Gesangbuch das Evangelium verdeutscht? Darum ist es auch kein Wunder, wenn es das religiöse Buch des Volkes ist.

Das Gesangbuch bedeutet zuerst etwas für die Religion des einzelnen. Du bist froh, gehoben, hast ein großes Glück erlebt, das setzt auch dein religiöses Empfinden in Schwingung. Wie lösen die Spannungen der Seele sich, wenn du anstimmst: „Nun danket alle Gott“ oder „Lobe den Herren“. Oder welches starke Gefühl sonst in ihr ist am Morgen, am Abend, Silvester oder Totensonntag: die erregte Seele schlägt sich nieder, die gespannte löst sich, wenn wir einem Stimmungsgenossen nachsprechen, was er im Liede gefunden hat. Es gibt wenig größere Wohltäter der Menschheit als diese Dichter. Neben der Sprichwörterweisheit lebt das Volk in seinen Liedern. Aber wehe, wenn das Lied erst im Blatt gesucht werden muß, oder in Ermangelung eines solchen matt ausfällt, sobald es über den ersten Vers hinausgeht. Darum mehr Lied, mehr Lied! Das Gesangbuch ist ja das Stiefkind, der Katechismus muß noch mehr von seiner Lieblingsstellung herunter.

Im weiteren Verlauf seiner Vorlesung führte Prof. Niebergall seine Hörer dann in das Gesangbuch selbst hinein, „damit wir immer besser in ihm Bescheid lernen, um mit seinen Schätzen haufen zu können“. Er betrachtete das Gesangbuch zuerst mit den Augen des geschichtlich gerichteten Lehrers. Was er hier über die einzelnen Zeitabschnitte und -richtungen sagte, war so schön, daß ich es nicht in einem kurzen Auszug darstellen mag, um die Wirkung nicht zu beeinträchtigen. Ich muß mich begnügen, darauf hinzuweisen, daß die Vorlesung bei Mohr in Tübingen bereits im Druck erschienen ist. Der freundliche Leser möge dort nachlesen, was ich hier angedeutet habe. Wenn wir weiter das Gesangbuch auf den Inhalt seiner Lieder hin prüfen, dann tat sich uns wieder eine große Mannigfaltigkeit kund. Ohne Zweifel bilden den Kern des Gesangbuches die großen mächtigen Gruppen der Lieder, die das innere Leben eines Idealchristen möglichst für sich ausströmen und dann wieder stärken wollen. Hier sieht man den evangelischen Heiligen ins Herz. So sehen evang. Idealchristen aus. Zu immer neuen Wendungen sprechen Sieger über Not und Tod ihren Glauben aus, in wenigen Gedanken, aber in tausend Weisen. Werden in dieser ganzen Gruppe die allgemeinen menschlichen Dinge, Trauer, Angst, Sünde, Schuld und die großen Lebensaufgaben in das Licht des Glaubens gestellt, so umfassen die andern Gruppen Lieder, die je für sich einen Ausschnitt der Welt in dieses Licht rücken und die Gefühle des Christen dazu kund tun. Zuerst ist es Jesu Geschichte selbst von ihrer Vorbereitung an bis zu ihrem Ausgange in der Himmelfahrt. Diese Lieder sind auch ganz durchwoben von persönlich religiösen Klängen. Alle Anliegen eines Christen künden sich im Lied. Alles ist ins Licht des Glaubens gesetzt, und die Idealempfindungen des Normalchristen klingen aus gläubiger Dichterseele hervor. „Das ist unmittelbare, aber hörbare Kirche; es ist,

als klängen himmlische Stimmen von Seligen und Engeln zusammen. Hier ist der Himmel offen."

Alle Grade der Frömmigkeit sind vertreten. Jeder findet seinen ihm gerade wahlverwandten Grad, jeder der in die Höhe wächst, findet sich immer wieder mit andern Liedern am liebsten zusammen. Auch die Färbungen der Frömmigkeit sind verschieden. Im weiten Umkreis kommt alle christliche Frömmigkeit auf ihre Rechnung, die, verschieden gestaltet durch religiöse Anlagen oder geschichtliche Entwicklung, im Gesangbuche ihr Echo sucht. Auch die Ausdrucksweise ist mannigfaltig: bald Lehrgedicht, bald reinste Lyrik, bald in der Form des „Du“, bald in der des „Ich“, bald dramatisch, bald mehr episch, bald Umdichtung, bald Anlehnung, bald rein aus der Seele gequollen. Jede Art von poetischem Geschmack, soweit sie sich in dem Umkreis geschichtlich gewordenen Kanons und der Mode fern hält, findet ihre Lieblinge. So ist das Gesangbuch das Schachhaus der evangelischen Kirche, unerreicht und unerreichbar. Zwar lebt es von der Bibel, aber es ist uns trauriger und näher als die Bibel geworden; zwar ist's Bekenntnis des Glaubens wie der Katechismus, aber es ist reicher, wärmer, vielseitiger, inniger als er.

In diese schöne Welt des Heiligen gilt es nun, unsere Schüler einzuführen, daß sie sich beizeiten darin ansiedeln lernen, um dort später zu wohnen. Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik zeigt uns, daß auf die Methode des Einbleuens die der verstandesmäßigen Entwicklung folgte. Verstand folgte auf Gedächtnis als Organ der Aufnahme. In dem Zeichen stehen wir noch. Aber die Zeit ist doch anders geworden. Statt Wahrheiten soll der Stoff religiöses Leben in den Vordergrund rücken. Zu diesem Leben gehört als Ergänzung auf dem Gebiete der Methodik jene Bevorzugung der nicht verstandesmäßigen Kräfte. Dazu gehört zuerst das Gedächtnis. Gewiß müssen Lieder eingeprägt werden. Aber um einiger wertvoller Verse willen braucht nicht das ganze Lied gelernt zu werden. Ferner kann man sehr viele Lieder in dem Unterrichte selbst lernen lassen: ein paarmal vorgelesen, mit Lust und Liebe mit- und nachgesprochen, und so das nächstemal wieder und es fikt. Vor allem kommt es auf das Verhältnis von Verständnis und Gefühl bei dieser Frage an. Beide sind wie ein Ehepaar: sie können sich nicht vertragen und doch auch nicht entbehren. Gefühle, die zu geistigen Werten gehören, müssen durch den Intellekt erregt werden, und Verständnis wird wieder durch Lust und Spannung gefördert.

Daraus ergeben sich zwei ganz entgegengesetzte Darbietungsweisen: eine, die das Gefühlleben mehr in Anspruch nimmt, und eine, die es umgekehrt macht. Die erste arbeitet auf Kosten des Verständnisses, die zweite auf Kosten des Gefühllebens. Beide aber sind unentbehrlich. Vor allen Dingen die erste, die das Gefühlleben anspricht. Sie wird in der Weise anzuwenden sein, daß Lieder mitunter einfach vorgelesen werden. Neben das Gefühl gehören aber auch Begriffe. Die Erkenntnis darf zwar nicht immer vor die Erbauung treten, aber sie muß sie begleiten. Es gilt, mit Liedern deshalb auch zu lehren. „Hier“, sagt Niebergall, „setzt mein Gedanke des Liederfatechismus

ein. Den denke ich mir so: ist es die Aufgabe des Katechismus, das Ideal eines Christenmenschen im Bund mit Gott und Jesus zu zeichnen, so kann das auch, und zwar viel wärmer und schöner geschehen, wenn wir statt der so schweren und trocken behandelten Katechismusätze einmal diese subjektive Seite unserer christlichen Religion mit Gesangbuchversen ausdrücken.“ Im letzten Teile seiner Vorträge besprach Prof. Niebergall die Behandlung des Kirchenliedes im einzelnen. Die äußersten Gegensätze sind hier wieder die einseitige Bevorzugung des Gefühls auf der einen Seite. Auf der andern Seite steht das „Zerpflücken“ und „Zerklären“. Es folgen nun Besprechungen der bekanntesten Präparationswerke, von Passarge, Schlegel, Schuhmacher, Lehmannsiek. Ich kann hier aber wieder nicht ausführlicher berichten und muß erneut auf die bei Mohr in Tübingen erschienene Abhandlung selbst hinweisen. Dafür will ich einen der Schlußgedanken der Vorträge wörtlich hierhersetzen: „Im ganzen aber gilt es, an dem Leitgedanken unserer ganzen Betrachtung festzuhalten, daß wir es im Gesangbuch zu tun haben mit den verschiedenen lyrisch ausgedrückten Seiten des idealen Christenlebens. So sieht ein Christ, wie er sein soll, in die Welt hinein. Jedes Ich in dem Liede ist aus dem idealen Ich herausgesprochen, nicht aus dem gegebenen der Kinder. Das ist wichtig. So darf z. B. nicht gefragt werden: Wer läßt Gott in allen Taten raten, so daß die Antwort „Ich“ lautet, sondern: Wie spricht der rechte Jünger Christi. Es ist also Höhenstimmung, die hier weht, zu der wir uns hinauf erheben lassen müssen. Es ist erziehender Ausdruck idealen Christenlebens. Dazu paßt es dann vorzüglich, wenn solche Ausdrücke an Gestalten angelehnt sind, die wir im Lichte des Ideals zu betrachten gewöhnt sind. Wird die ganze Behandlung so freundlich und licht gehalten, dann zieht das Lied einen langsam mit den Armen der freundlichen Zuneigung und des Wohlgefallens in seine reine Welt hinein, und bringt einen mit seinen hohen Werten und Idealen in Verbindung.“

Lebensvoller Geschichtsunterricht.

Vor kurzer Zeit ist bei Seybold in Ansbach der erste Teil eines Vorbereitungswerkes erschienen, das den Titel „Lebensvoller Geschichtsunterricht“ führt (128 S., geb. M. 2,25) und von Falk, Gerold und Rother bearbeitet worden ist. Es behandelt die Zeit der Germanen in so anregender Weise, daß wir statt einer Besprechung unsern Lesern lieber einen Abschnitt aus dem Buche selbst bieten, damit seine Eigenart völlig klar werde. Die Verfasser beabsichtigen, weitere Zeiträume der deutschen Geschichte in ähnlicher Weise zu behandeln.

Wir geben zunächst die wichtigsten Stellen aus der Vorrede wieder. Es heißt dort: Die Wurzel des Wissens und der Wissenschaft ist das Konkrete, das Anschauliche, in sinnlichem Material liegt der Reiz des Stoffes, der Ursprung der Gefühle. Wer Unverstandenes, Abstraktes nachsprechen und gedächtnismäßig aneignen läßt, der treibt Mißbrauch

mit der Sprache, die doch nur dazu da ist innerlich Erlebtes zum Ausdruck zu bringen, der treibt Mißbrauch mit dem kindlichen Geiste, der nach lebensvollen Stoffen dürstet.

Wohl wurden bisher schon im Geschichtsunterricht Quellenbücher benutzt, die geschichtliche Vorgänge mit reichem Detail ausschmücken; aber sie haben den Fehler, daß sie oft lückenhaft sind und kein zusammenhängendes Ganze darbieten. Als Ziel schwebt uns vor eine Darstellung, die sowohl der Anschaulichkeit gerecht wird als auch lückenhaftes Material phantasiemäßig ergänzt und dem geschichtlichen Stoff eine innere Geschlossenheit und Abrundung gibt. Diese drei Eigenschaften soll eine gute geschichtliche Erzählung haben.

Wir suchen nun sowohl das Unzulängliche der Realienbücher als auch das Mangelhafte der Quellenbücher zu vermeiden. Jeder methodischen Einheit stellen wir geschichtliche Grundlagen voraus. Sie sind genommen aus Quellen und Spezialwerken und enthalten das anschauliche Material, das in dieser Breite selbst in Lehrbüchern selten zu finden ist. Darauf baut sich unsere Erzählung auf, die ein Versuch sein soll, die vorgelegten Quellenstücke den Kindern zusammenhängend und lebensvoll vorzutragen. Mit der Form der Darstellung suchen wir der kindlichen Auffassungskraft, mit dem Inhalt der historischen Treue gerecht zu werden.

Unsere Erzählungen haben einen romanhaften Einschlag. Wir geben das ohne weiteres zu. Wir sind aber der Überzeugung, daß zur Einführung in eine Zeitperiode die poetische Gestaltung des Stoffes unerlässlich ist.

Bezüglich der Methode liegt unseren Erzählungen folgende Unterrichtsweise zugrunde. Wir legen das Hauptgewicht auf die Darbietung. Wir bieten den Schülern den Stoff breit und detailliert, lebensvolle Bilder lassen wir an ihrem geistigen Auge vorüberziehen, greifbar und gegenständlich stehen die Personen vor ihnen, sie schauen, sie fühlen mit.

Zunächst verhalten sich die Schüler dabei mehr passiv; aber unsere lebenswarme, bewegte Erzählung regt ihre geistige Kraft ungemein an. In ihrer Seele tauchen verwandte Vorstellungen, ähnliche Erlebnisse auf, die sich infolge ihres Gefühlstones ihrem Geiste fest eingeprägt haben, sie verstehen das Dargebotene und ohne daß der Lehrer fragt, heben sich die Finger der Kinder, es drängt sie zur Aussprache ihrer Erfahrungen.

Bersahnt die Kleinen auch mit eueren moralischen Nutzenwendungen, mit eueren ethischen Extrakten! Ihr Herz verträgt das nicht. Wartet ab bis sie hineinwachsen in das Leben mit seinen Nutzenwendungen. Das Beste, was ein Lehrer seinen Schülern mit ins Leben geben kann, ist die Gewöhnung an richtiges Schauen und Denken.

In 5 Abschnitten werden folgende Themen behandelt: Germanisches Gehöfste, Germanen gegen Germanen, Römer gegen Germanen, Varus und Hermann, die Markomannen-Bayern. Außerdem sind etymologische Beigaben und gute Abbildungen beigelegt.

Wir wählen zur Veranschaulichung eine Erzählung aus dem Teil „Varus und Hermann“. Auf 12 Seiten bringen die Verfasser zunächst

Quellenstücke aus historischen Schriftstellern, z. B. Tacitus, Vellejus, Florus, Dio Cassius, Sueton, Strebos. Sie lassen hierauf drei Erzählungen folgen: Varus, Hermann, Teutoburger Schlacht. Wir geben die zweite wieder.

Hermann.

Auf der Heerstraße, die vom Rhein ins Cheruskerland führte, sprengte ein einsamer Reiter. Hoch saß er auf seinem Schimmel; seine geröteten Wangen und seine blonden Haare verrieten den Germanen. Seine Rüstung jedoch war die römische. Wie so viele andere cheruskische Jünglinge hatte er wohl zu Rom gedient und die Kriege des Kaisers mitgemacht. Weit hinein ins Waldgebirge ritt er. Da lag vor ihm ein großer Edelhof mit Wohnhaus, Halle, Scheune und großen Ställen. Das war sein Vaterhaus; hier wartete der Fürst Segimer vom Cheruskerlande. Das Hoftor wurde geöffnet, die Hunde bellten vor Freude; die Schalksknechte liefen voll frohem Eifer herbei ihn zu bedienen. Eine Magd, die hinter der Linde vorlugte, sprach zu ihrer Freundin:

„Wie stattlich und schön er geworden ist da drunten in der Römerstadt!“

„Und sieh nur,“ sagte die andere, „wie die Kette an seinem Halse blüht und der Goldring an seinem Finger. Das hat ihm gewiß der Kaiser in Rom geschenkt.“

„Sein älterer Bruder*) ist damals doch auch mit fortgeritten! Wissen möcht ich nur, warum der nicht wieder gekommen ist.“

„Halt! Jetzt kommt seine Mutter. Sieh, wie ihr Gesicht strahlt!“

„Ja, der Hermann war von jeher ihr Liebling.“

Mutter und Sohn gingen ins Wohnhaus. Auf dem gepolsterten Hochsitz saß der Vater — krank. Tiefe Falten hatten sich in Wange und Stirn gesenkt. Bald waren beide, Vater und Sohn, in ernstem Gespräche. „Hermann!“ sprach der Vater, „wir sind kein freies Volk mehr, das nagt an meinem Herzen. Seit Varus im Lande ist, wissen wir erst, was die Römer mit uns vorhaben. Zu Schalksknechten will er uns machen. Das Gericht hat er uns genommen, die Volksversammlungen werden von Römlingen überwacht, unerträgliche Steuern machen uns arm, über unsere heiligen Berge ziehen sich die römischen Heerstraßen. Wie war es doch ganz anders als noch Tiberius bei uns war. Unsere Bundesgenossen sollt ihr sein, sprach dieser Feldherr, eure Feinde sollen unsere Feinde sein, zum Schutze gegen sie bauen wir in euerm Lande feste Kastelle und lassen unsere Legionen hier. Keine Abgaben und Steuern wurden uns auferlegt; er ließ uns unsere Gerichte und in den Volksversammlungen durfte jeder sprechen, wie es ihm ums Herz war. Wir Fürsten waren bei dem erhabenen Kaisersohn hochgeehrt, wir saßen an seinem Hochsitz, keine Straße, kein Kastell wurde angelegt, ohne daß er die Gemeinde entschädigt hätte. Der Kaiser Augustus sandte uns goldene Ehrenketten, Pokale, Spangen und Ringe von edelstem Metall, wir tranken auf sein Heil. Zur Lagerstatt Aliso brachten unsere

*) Flavius.

Bauern Felle, Schinken, Federn, Getreide und dafür tauschten sie feines welfches Geräte ein. Da sandten wir Cherusische Adelige unsere Söhne nach Rom um dem Kaiser zu dienen. Manche nahm er in seine Leibwache auf, denn er wußte sich da besser geschützt als von seinen treulosen Römern."

Die Worte des Vaters hatten Hermann tief erregt. „Weshalb," rief er aus, „setzt ihr Cheruskerfürsten euch nicht zur Gegenwehr? Laßt ihr euch dies unerträgliche Joch gefallen, so geschieht es euch recht!" „Cheruskerfürsten?" entgegnete der Vater müde lachend, „mein Bruder Ingomer hat allen Vorstellungen gegenüber immer nur das eine Wort: Sie sind uns zu stark! Und Segestes, der Falsche, hat sich den Römern gar mit Leib und Seele ergeben. Mich aber haben Gram und Sorge vorzeitig aufs Siechbett geworfen, meine Kräfte gehen zu Ende."

Armin war bei den letzten Worten seines Vaters aufgesprungen und ins Freie geeilt. Es war ihm schier weich ums Herz geworden. Lange blickte er hinab auf die trauten grünen Wälder seiner Heimat. Dann ging er mit großen Schritten auf und ab. Plötzlich blieb er stehen: „Hilf, Wodan, mir das große Werk vollbringen!" —

Drei Jahre später war es, Fürst Segimer war nicht mehr am Leben.*) Hermann saß in der Halle, eine römische Feldherrnkarte lag vor ihm. Es dunkelte im Saale. Da wurden plötzlich Stimmen im Hofe laut. Sollten es gar Römer sein? Rasch verbarg Hermann die Karte. Die Saaltüre ging auf und der Türhüter meldete: „Katuab, der Gaufürst der Brutterer will dich sprechen." „Führe ihn herein!" —

„Sei mir willkommen in meiner Halle! Was führt dich noch in so später Abendstunde zu mir? Du bist aufgeregt, sprich!"

„Ein böser Traum ist's, der mir keine Ruhe mehr läßt. Mir träumte: Unsere Helden alle, unsere Mannen, lagen auf der Walstatt erschlagen vom römischen Kurzschwert. Auch ich lag im Blute. Wie von ferne hörte ich die Siegesmärsche der stolzen Römer. Sie kamen näher und näher. Auf einem prunkvollen Siegeswagen stand Varus. Sein höhnischer Blick traf mich in die tiefste Seele. Nebenher gingen gebunden die Gefangenen. Mit meiner letzten Kraft richtete ich mich auf. Und Entsetzen! Wen sah ich? Dein Weib, mein Weib und meine blühenden Kinder. Sie gingen mit gesenkten Köpfen. Da erwachte ich. Es war heller Morgen. Als ich auf die Hofstatt trat, mein Weib mir entgegenkam, meine Kinder mir entgegenhüpften, da schnitt es mir ins Herz. Du mußt zu Hermann, sagte ich mir, du mußt ihn warnen, mußt ihn ansehn die Schlacht gegen die Römer nicht zu wagen."

„Dein Traum ist ja recht merkwürdig," erwiderte kalt lächelnd Hermann. „Aber es tut mir leid, er kommt zu spät. Meine wackeren Degen (Gefolgsmannen) trugen diesen Morgen schon die Blutpfeile im Übergewande verborgen von Gau zu Gau. In den nächsten Tagen

*) Im Jahre 5 n. Chr. wurde Varus Statthalter. Im Jahre 7 übernahm Hermann das Prinzipat. Die Unterredung Hermanns mit seinem Vater verlegen wir in das Jahr 6.

ziehen meine getreuen Cherusker, die speergewandten Marsen an die Plätze, die ich ihnen angewiesen habe. Und du willst deine erbitterten Stammesgenossen nicht zum Vernichtungskampfe gegen die Römer führen?"

"Zum Vernichtungskampfe? Wie zuversichtlich du sprichst! Bedenke, über drei Legionen verfügt Varus! Und es sind die kriegstüchtigsten Legionen Roms."

"Ach, er hat sie ja nicht beisammen. Viele Soldaten bewachen die zahlreichen Kastele, andere begleiten die Transportwagen, die dritten fangen Räuber."

"Ist's möglich? Kann Varus so verblendet sein, seine Soldaten so zu verzetteln mitten im Feindesland?"

"Das ist mein Verdienst," entgegnete Hermann, "drei Jahre trieb ich arges Ränkepiel mit ihm. Ich setzte mich an seine Tafel, schmauste mit ihm und machte Späße, an denen sich der Nimmersatte ergötzte. Und zu meinen Cheruskern sagte ich: Bringt alle Streitigkeiten vor Varus und erdichtet noch neue hinzu, damit der Tor glaubt, die Cherusker hätten sich willig in die römische Ordnung gefügt. Das alles tat ich, um Varus freundlich gegen mich zu stimmen. Er sagte auch einmal zu mir: Seitdem du im Lande bist, ruht ein wahrer Segen auf meinem Amt. Niemals hat Rom einen eifrigeren Freund gehabt als dich. Jeder Wunsch, den ich dir erfüllen kann, sei dir gewährt. — Heimlich aber ritt ich von Gau zu Gau und schürte den Haß gegen die Römer und ließ die erbitterten Stammesgenossen schwören: Wenn der Blutpfeil kommt, brechen wir auf zur Schlacht."

"Ja, wollt ihr denn das starke Sommerlager der Römer stürmen? O, das wird euch nicht gelingen! Und wenn Varus auf der Heerstraße zum Rhein zieht, vermöget ihr auch nichts gegen ihn."

"Gewiß, Katuald, auch das habe ich wohl erwogen in meinem Herzen. Doch höre! Ich habe einen Volkstamm an der Ems überredet, er soll sich empören. Varus wird gegen ihn ziehen. Kein andrer Weg führt dorthin als der durch die Schluchten des Teutoburgerwaldes. Auf den Höhen halten sich meine Cherusker und die anderen Bundesgenossen versteckt und fallen über ihn her. Und wenn sie sich durchschlagen sollten, so geraten sie in die ungeheuren Sümpfe und Moräste und dann werden sie bis auf den letzten Mann vernichtet."

Da leuchteten auch Katualds Augen vor Freude und Begeisterung.

"Nun Katuald?" —

"Du hast mich überzeugt, Hermann! Es muß gelingen. Zur rechten Stunde werde ich mit meinen Brüdern auf der Walstatt erscheinen. Ziu, der Gewaltige, wird uns den Sieg verleihen."

Katuald drückte Hermann herzlich die Hand und wenig später ritt er mit seinen Degen hinaus in die schweigende Nacht. —

Es war am vierten Tage nachher. Lang hatte die Herbstsonne über dem Cheruskerlande gestrahlt. Gegen Abend kamen aus dem Wetterloche schwere graue Wolken; ein feuchter Westwind strich über das Land hinweg. Über Wald und Flur brütete nun die finstere Nacht. Auf der großen Heerstraße nach Aliso galoppierte ein Reiter — Hermann.

Er war nun im Lager angekommen. Varus hatte ihn zum Mahle eingeladen. Als er ins Gastgemach trat, waren seine Augen fast wie geblendet von dem Lichterglanz, der ihm entgegenstrahlte. An einer langen Tafel saß Varus mit seinen Legaten und Tribunen zu Tische. Da waren auch die Gaufürsten, die Verbündeten des Hermann. Und dort — zur Linken des Statthalters, Segestes, der Falsche. Fröhliches Lachen erscholl allenthalben; Gläser klrten; alle waren voll guter Laune. Morgen sollte ja an den Rhein gezogen werden ins Winterlager. Da meldete ein Centurio: Ein Bote ist soeben eingetroffen und wünscht den Statthalter zu sprechen. „Führe ihn herein!“ sprach Varus gleichgültig.

Der Bote erschien: „Ein Volksstamm an der Ems hat sich empört! Erschlagen sind unsere Soldaten!“

„Verflucht!“ riefen die Offiziere. Doch Varus sprach: „Hat nicht viel zu sagen! Müssen eben einen kleinen Umweg machen.“ „Hätten wir doch jetzt alle unsere Regionssoldaten beisammen,“ versetzte Numonius Bala in verhaltenem Zorn.

„Mein Statthalter,“ rief Hermann rasch besonnen, „erlaube mir, daß ich im Cheruskierlande eilig Hilfstruppen für dich sammle! Im Teutoburgerwalde will ich zu deinen Legionen stoßen.“

Segestes aber sprach warnend: „Varus, ich beschwöre dich, erlaube ihm das nicht, es ist sonst dein Verderben.“

„Wie meinst du das?“ fragte Varus.

„Wie ich das meine?“ erwiderte Segestes. „Nicht Hilfstruppen will er sammeln sondern Feinde, die dir den Tod geschworen.“

„Bah!“ sprach Varus, „Armin ist mein erprobter Freund und alle wissen, daß du, Segestes, sein Feind bist, seitdem er dir deine Tochter Thusnelda geraubt hat.“

Die römischen Offiziere lachten. Auf sprang Segestes und warf sein Schwert auf den Tisch und rief mit dröhnender Stimme: „Varus, du wirst dieser Stunde gedenken, wenn es zu spät ist. Ich rate dir: Nimm mich, nimm alle Fürsten gefangen! Ohne sie vermag das Volk nichts.“

„Segestes, du bist erregt,“ sprach Varus. „Nicht länger dulde ich, daß du die verleumdest, die meine besten Freunde sind! Deine Bitte, Hermann, ist dir gewährt. Führe mir morgen die Hilfstruppen zu!“

Segestes verließ in ohnmächtigem Grimm den Saal. Numonius Bala bezeichnete dem Hermann den Weg, den die Legionen einschlagen werden. Noch lange zechten die Römer. Hermann aber sprengte davon. Schwarz war die Nacht. Schaurig wehte der Wind. — —

Über die Entwicklung des Schrifttums.

Von Richard Jordan, Dortmund.

In unserer Zeit hören wir häufig von dem vorgeschichtlichen Menschen reden, und doch ist kaum eine andere Bezeichnung wider sinniger als diese. Schon in frühester Zeit haben die Menschen ihre

Überlieferungen gehabt, und schon sehr früh findet sich das Bestreben, Tatsachen oder Geschehnisse festzuhalten. Diese Überlieferungen sind freilich nicht bis auf unsere Tage gekommen, und darum sind die Tatsachen und Geschehnisse, die sie zum Gegenstande hatten, für uns zwar vorhistorisch, in Wirklichkeit aber nicht. Frühzeitig bereits finden wir Spuren von einer Art Geschichtssinn, der sich besonders in der steigenden Pietät gegen die Verstorbenen zeigt. Schon der Höhlenmensch opferte einen Teil seiner beschränkten Wohnung, um seine Toten mit ihren Waffen, dem kostbarsten Eigentume, zu bestatten. Die Gruft aber, in die er die Überreste der Abgeschiedenen gelegt, schloß er mit einem Steine, damit die Tiere, die geschichtslosen Bestien, keinen Zugang zu den Resten hätten. Die Beigaben wurden immer größer, bis endlich dem Toten der beste Schmuck mit ins Grab gegeben wurde. Es ist ein wahres Glück für unsere Geschichtsforschung, daß die Römer das Verbot, den Geschiedenen Wertgegenstände mit in das Grab zu geben, nicht früher erlassen haben; denn auf diesen Gräbersunden beruht ein großer Teil dessen, was wir von dem Urmenschen wissen.

Aus dieser in den Grabfunden sich offenbarenden Pietät gegen verstorbene Eltern, Geschwister oder Stammesgenossen leitet der geistreiche Carus Sterne (Dr. Ernst Krause) den Anfang der Geschichte her. Wir werden ihm zustimmen, wenn wir ihm in seinem Buche „Werden und Vergehen“ in dem mit unserm Aufsatz gleich überschriebenen Kapitel noch ein wenig folgen. Wir betrachten das Grab eines Häuptlings oder besonders tapferen Mannes. Über der Grabstätte türmen sich gewaltige Steinmassen auf, so gewaltig, daß die Menschen früherer Jahrhunderte meinten, nur Riesen könnten sie aufeinander gehäuft haben. Auch wir müssen diese Denkmäler staunend bewundern, um so mehr als ja die Menschen der damaligen Zeit keine Maschinen hatten, um so schwere Lasten heben zu können. Wir können nicht umhin, mit dem genannten Schriftsteller auszurufen: „Welch ein starker Sinn für das Historische bei Leuten, denen es nicht einfiel, zu ihrer Wohnung ebenso sichere Massen heranzuwälzen, die, wie noch die Pyramiden-Erbauer, nur für die Toten prachtvolle Wohnungen herrichteten, und selber in Lehmhütten hausten!“

Anderß aber, viel anders als zu uns wird natürlich solches Stein-
denkmal zu den Angehörigen des Stammes gesprochen haben. Konnte ihnen die Größe, Zahl oder Anordnung der Steine nicht mitteilen, was für ein Wohltäter des Stammes der gewesen, über dessen Asche dieser Steinhäufen getürmt wurde, was für ein Kriegsheld, Weiser oder Erfinder der gewesen, der den ewigen Schlaf unter dem gewaltigen Steinhäufen schläft?! Konnten solche Steine nicht sagen: Hier ruht der Stammesgenosse, der uns von dem Joche des Nachbarvolkes befreite?! Konnten sie nicht vielleicht dem Stamme zurufen: Hier ist die Grabstätte des weisen Fremdlings, der uns lehrte, den Acker zu bebauen oder das Eisen zu schmelzen und zu Waffen zu verarbeiten?! O ja, das alles und noch unendlich viel mehr können diese hochgetürmten Steinberge, von denen ein späteres Geschlecht meinte, Zyklopen wären ihre Erbauer,

gesagt haben, und die Greise können dem noch erklärende Worte hinzugefügt haben.

Bei uns ist der Stein nur noch Träger der Schrift; aber bei den Menschen früherer Zeitabschnitte, die Steintische, Steintreise, Steinsäulen aufrichteten, war er weitaus mehr, da war er selbst Schriftzeichen. Bei einem Volke Ostindiens, den Rhafias, dauert dieser Brauch noch heute fort. Konnte nicht durch die Zahl der Blöcke die Siege oder das Alter eines gestorbenen Häuptlings angegeben werden?! Die steinerne Umfriedigung der Hünenbetten hat möglicherweise auch noch eine ganz andere Bedeutung als die des bloßen Schutzes gehabt. Konnten es nicht Male, Denksteine für die Nachkommen sein, ein erster Versuch, durch äußere Zeichen das Gedächtnis der Taten eines Menschen über das Grab hinaus zu erhalten? Diese Absicht, wenn sie bestanden hat, wurde erreicht und zwar in ganz anderer Weise noch, als die Schöpfer dieser Denkmäler sich gedacht haben. Uns machen jene Steine die Stätten kund, wo wir Material zur Kenntnis des sogenannten vorgeschichtlichen Menschen finden. Ja, noch mehr! Durch ungeheure Anstrengungen sind uns sogar die Stätten bezeichnet, wo die mächtigsten und berühmtesten Helden ruhen, und wo das meiste und wichtigste zu finden ist. Freilich war es nicht ihre Absicht, die Habucht und Wißbegier späterer Enkel dadurch zu reizen. Über manche Gräber finden wir solche Berge von Erde getürmt, daß der gemeine Mann nicht glauben kann, gewöhnliche Menschen hätten unter ihnen ihre letzte Ruhestätte gefunden, sondern wähnt, die Götter selbst schliefen darunter. Das ist z. B. mit den Grabhügeln bei Upsala der Fall, von denen das Volk glaubt, Wodan, Freya und Thor ruhten hier von ihren Göttertaten aus.

Aber man konnte nicht nur an die Zukunft denken, vielmehr lag die Gegenwart um ein beträchtliches näher. Zwischen Nachbarn und Stammesgenossen gibt es alltätlich soviel Zahlen und Dinge zu merken, daß man sie nicht in dem mitunter recht unzuverlässigen Gedächtnisse behalten kann und sie, um sicher zu gehen, unvergänglich feststellen muß. Da wurden Waffen, Haustierte und andere Gegenstände des täglichen Gebrauchs voneinander geliehen. Diese konnte man durch Knoten, die in eine Schnur geknüpft wurden, durch Zähne, die man auf einen Faden reichte oder durchlöcherte, auf eine Darmsaite gezogene Muscheln vor dem Vergessenwerden schützen. Und der geschürzte Knoten gilt heute noch als Erinnerungszeichen. Wer hätte nicht schon, um einen Auftrag, eine Frage, eine Tatsache nicht zu vergessen, einen Knoten in das Taschentuch, die Uhrkette oder meinetwegen auch ins Ohr geknüpft?! Solche Knoten galten den Alten wie die Malsteine als heilig und unverletzlich. Daher mag auch die bei fast allen Völkern der Welt vertretene Ansicht von den geheimnisvollen Kräften geknüpfter Knoten entstanden sein. Ich erinnere nur an den gordischen Knoten, der dem die Weltherrschaft verhiess, der ihn lösen würde, und den der große Alexander von Mazedonien auf seinem Perserzuge mit dem Schwerte durchhauen haben soll.

In Peru und anderen Kulturstaaten Amerikas aber hat sich das Knotenknüpfen zu einer wirklichen Schriftweise entwickelt, in der geschicht-

liche Mittheilungen, für den Eingeweihten vollkommen entzifferbar, niedergelegt sind. Noch jetzt bedienen sich die Hirten im Hochlande von Peru solcher Knotenschnüre, um ihren Viehbestand zu verzeichnen. Um historische Ereignisse festzuhalten, bediente man sich oft eines sehr zusammengesetzten Knotensystems aus farbigen Schnüren. Da hatten beispielsweise die gelben Schnüre mit ihren Knoten auf Metallschäke, die roten auf Kriegeereignisse, die grünen auf Aderbau Bezug.

Begreiflicher als diese Knotenstränge finden wir schon den Wampungürtel der nordamerikanischen Indianer. Das sind rosenkranzartig aufgereichte, durchbohrte, meist verschiedenfarbige Muscheln und Steine. Geübte Wampunkundige können aus deren bunter Reihenfolge die Geschichte ganzer Kriege, Verträge usw. mit Geläufigkeit entziffern und in den Volksversammlungen vortragen. Solche Perlen fand man in verschiedenen amerikanischen Grabhügeln, und jedenfalls haben auch sie einst zu Wampungürteln gehört.

Die Wampunschrift geht in eine Zeichen- und Bilderschrift über, wie sie von fast allen halbzivilisierten Völkern erfunden wurde. In Europa trifft man derartige Schriften als älteste in Schweden. Hoch über dem jetzigen Wasserstande der Seen und Flüsse findet man an den felsigen Ufern Bilder von bewaffneten Männern, von bemannten und unbemannten Booten, Tiere, Waffenbilder und andere Zeichen. Auf den ersten Blick erscheint alles als ein regelloses Durcheinander; aber bei genauerer Prüfung ergibt sich, daß diese mühsam eingeritzten Bilder einen bestimmten Gedanken ausdrücken sollen. Auf einigen Fahrzeugen stehen die Männer, unter ihnen eine Riesengestalt, offenbar der Führer der Fahrzeuge, und haben drohend oder triumphierend die Schwerter erhoben. Auf der entgegengesetzten Seite sieht man dagegen leere oder umgestürzte Boote, stürzende oder in Gefangenschaft geführte Männer. Liegt da die Annahme nicht nahe genug, die Sieger hätten auf diese Weise ihren Nachkommen ihre glorreichen Taten mitteilen, erhalten wollen. Wir freilich verstehen höchstens den allgemeinen Gedanken, die Nebenzeichen, die möglicherweise genauere Angaben enthalten, sind uns ein mit sieben Siegeln verschlossenes Buch. —

Verständlicher als diese Schrift sind die Schriftzeichen, in denen die Indianer Nordamerikas Erinnerungsbilder ihrer Wanderungen, Eroberungszüge, Schlachten und Verträge auf Felswänden und Bäumen entwerfen; verständlicher, weil sie in ihren Nebenzeichen deutlicher sind. Da bedeutet ein Andreaskreuz (X), dessen beide Schenkel oben durch einen Querstrich verbunden sind, über dem sich ein kleiner Kreis befindet, einen lebenden Menschen; fehlt der Kreis, so ist ein toter Mensch gemeint. Ein Pfeil deutet die Richtung des Zuges an, Fußstapfen die Zahl der Tagereisen usw.

Die Tolteken in Mexiko und die Südamerikaner hatten diese Bilderschrift bedeutend erweitert, und ihre Kenntnis, sowohl das Lesen als auch das Schreiben der Schrift, war bei den Azteken zu einer förmlichen Staatswissenschaft geworden, in der die Menschen beiderlei Geschlechts in Mexiko Unterricht empfangen. Neben den Steintafeln und Baum-

stämmen wurde auch längst aus Tierfellen und Pflanzenfasern ein künstlicher, leicht beweglicher Schreibstoff angefertigt. — In seinem schönen, lesenswerten Buche „Entstehung der Schrift“, das zu dieser Arbeit vielfach benutzt wurde, schildert Wuttke eingehend, wie der Bericht über die Landung des Hernandez Cortes 1519 und sein Begehren sofort bildlich dargestellt wurde. Während der Begegnung mit einem aztekischen Beamten gingen mehrere Schreibkünstler umher, mit großer Schnelligkeit auf zubereiteten baumwollenen Tüchern Schiffe, Geschütze, Soldaten, Waffen, Pferde, kurz alles ihnen Bemerkenswerte aufzeichnend und daraus mehrere Landschaften bildend, die gar nicht schlecht ausgeführt waren. Dazu setzten sie einige Chiffern, die vermutlich zur nähern Erläuterung dienen sollten. Als Cortez erfuhr, dieser „Bericht“ sollte an den Herrscher Montezuma abgesandt werden, ließ er, um den Mexikanern einen Begriff von seiner Macht zu geben, seine Soldaten antreten, marschieren und die Geschütze abfeuern. Ohne Besinnen malten die Pinselkünstler die geordneten Scharen, die trabenden Pferde, den Rauch und das Feuer der Geschütze, das Erschrecken ihrer Landsleute usw. Zum Erstaunen der Spanier versinnlichten sie das Feuer der Geschütze sofort durch einen hervorgeflehnderten Blitzstrahl. —

Diese Schrift war ein vollendetes Seitenstück zu jener, deren sich die Ägypter in den ältesten Zeiten bedienten. Diese mit einem griechischen Worte als Hieroglyphen, d. h. heilige Schriftzüge bezeichnete Bilderschrift, findet sich vorzugsweise auf den Denkmälern, auf den Obelisken, Pyramiden, an den Wänden der Tempel und Grabkammern eingemeißelt, in die hölzernen Särge eingeschnitten, selten aber auf Papyrusrollen oder Leinwand geschrieben. In einer Inschrift wird sie die „Schrift der heiligen Wörter“ genannt und besteht aus Bildern und Zeichen verschiedenster Art, z. B. aus Bildern von Tieren, Pflanzen und Sternen, menschlichen Körpern und einzelner Körperteile, Werkzeugen der Handwerke und Künste, geometrischen Figuren in verschiedenen Verhältnissen usw. Früher war sie dem ganzen Volke bekannt, und die Kinder des alten Ägyptens wurden darin unterrichtet; nach und nach aber ging — namentlich nach dem Aufkommen einer einfacheren Schrift — dieses Kenntnis verloren, und die Hieroglyphenschrift blieb nur den Priestern bekannt und wurde ausschließlich zu religiösen Zwecken angewandt. Diese ägyptische Bilderschrift war aber schon eine vervollkommnete gegen die ursprüngliche. Mittels der ersten Bilderschrift konnte man nur Gegenständliches, nicht aber abgeleitete Begriffe darstellen, weshalb sie natürlich nicht lange genügen konnte. Deshalb wurden allmählich in die Bilder sinnlicher Gegenstände abstrakte Begriffe gelegt, und sinnliche Darstellungen wurden nach Verwandtschaft und Ähnlichkeit auf nichtsinnliche übertragen, woraus die symbolische Schrift entstand, aus welcher sich dann bei steigender Kultur die Zeichenschrift entwickelte. Diese fügte zu den früheren noch andere willkürliche Bilder hinzu, und ihr gehört die ägyptische Hieroglyphenschrift an. Bei den alten Ägyptern bedeutete z. B. der Himmel über einem Sterne die Nacht, über einem andern Gegenstande einfach das Obere. Bei den Chinesen be-

deuteten in der älteren Bilderschrift nebeneinandergestellte Quadrate (Häuser) die Nachbarschaft, zwei Augen das Prüfen, ein Ohr neben einem offenen Tore das Hören. Die Chinesen haben durch Vermehrung und eine bis zur vollkommenen Unkenntlichkeit gegangene Schematisierung der einzelnen Schriftzeichen die Bilderschrift zu einer Schriftart entwickelt, in der nicht nur Vorgänge im allgemeinen dargestellt werden können, sondern in der sogar eine in chinesischer Sprache gehaltene Rede, Gedichte, Romane usw. Wort für Wort niedergeschrieben werden können, da auch für die grammatischen Verbindungsworte Zeichen vorhanden sind. Solche Schrift ist freilich nur bei einer Sprache möglich, die wie die chinesische mit demselben Worte Namen, Eigenschaft und Tätigkeit eines Dinges ausgedrückt und aus dem Sinne und der Wortstellung entnehmen läßt, ob das betreffende Zeichen als Haupt-, Eigenschafts- oder Tätigkeitswort zu verstehen ist. — Die Lautsprache besitzt kaum mehr als ein halbes Tausend einsilbiger Wörter, so mußte denn eine unendlich größere Anzahl von Bildzeichen vereinbart werden, da manches dieser Wörter durch Veränderung der Aussprache und Betonung eine mehr als zehnfache Bedeutung erhalten kann; z. B. bedeutet die einfache Silbe *po* nicht weniger als elf verschiedene Dinge und Begriffe. Jedes dieser Wörter, beim Sprechen durch die Betonung unterschieden, verlangt ein verschiedenes Bildzeichen. So stieg die Zahl der für den gewöhnlichen Verkehr und die Umgangssprache erforderlichen Zeichen auf mehrere Tausend. Ein chinesischer Gelehrter aber muß 30 bis 40 Tausend derselben im Kopfe haben, die für die Wissenschaften mit ihren Kunstausdrücken noch nicht einmal ausreichen, vielmehr soll die Zahl derselben mehr als 100 000 betragen. Da ist es denn leicht begreiflich, daß selbst der gebildete Leser für das Verständnis seiner eigenen Muttersprache der umfangreichen Nachschlagebücher nicht entbehren kann. Der Gebrauch derselben aber erfordert natürlich ebenfalls wieder eine besondere Geschicklichkeit; denn die Wörter können ja nicht alphabetisch geordnet sein, sondern sind vielmehr nach einem künstlichen, auf Anordnung und Zahl der Striche in jenen Bildern begründeten Systeme geordnet. Diese Schrift wird jetzt noch von 500 Millionen Menschen, die sich durch die Sprache nicht mehr verständlich machen können, verstanden. Obwohl diese Schriftsprache in ihrer Art höchst ausgebildet ist, stellt sie dennoch eine sehr niedrige Stufe dar.

Es ist ein Glück, daß nicht alle Völker mit derselben Fähigkeit an dem Althergebrachten hielten wie die Chinesen. Diejenigen Völker, die sich weniger von fremden Nationen abschlossen, mit diesen sogar in häufige Berührung kamen, wurden wohl je zuweilen in die Lage versetzt, Orts- oder Personennamen oder die ihnen unverständliche Rede eines Ausländers in ihrer Schrift darzustellen, um sie von Sachverständigen entziffern zu lassen. Als im 16. Jahrhundert ein Pater den christlichen Katechismus in mexikanische Bilderschrift zu übersetzen unternahm, folgte der Schriftkundige dem Diktate folgendermaßen: Die Worte „Ich armer Sünder bekenne“, stellte er durch einen vor einem Pater knienden Indianer dar, — „vor Gott dem Allmächtigen“ durch drei

gekrönte Häupter, — „und der Jungfrau Maria“ durch ein Madonnenbild. Anders noch wurde die Sache, als es an das Niederschreiben des lateinischen Vaterunsers ging. Jetzt wurde sogar eine Lautbezeichnung angewandt. Die fremden unverständenen Klänge wurden nun durch Bildzeichen ausgedrückt, die, gelesen, einen ähnlichen Klang gaben, und zwar wurde nur Silbe für Silbe angedeutet, die etwaigen Nachsilben der Zeichen wurden unberücksichtigt gelassen. Um zu schreiben „pater noster“ wurde zuerst eine Fahne (pantli), dann ein Stein (tetli), dann eine Feigenfrucht (nochtli) und endlich wieder ein Stein gezeichnet. Diese vier Worte mußten also durch ihre Anfangslaute pate noste ausdrücken, was wohl dem mexikanischen Ohre getreu genug geklungen haben mag. Wir finden hier also den Anfang einer Laut- oder vielmehr Silbenschrift, hervorgegangen aus dem Bedürfnis, eine fremde Sprache dem Klange nach niederzuschreiben.

Aber auch in der eigenen Fortbildung jeder Sprache erblicken wir den Sporn, von der Bilderschrift zur Lautschrift zu kommen. Die merkwürdigsten Übergänge von der reinen Bilderschrift zu einer Lautschrift finden wir in der Priesterschrift, der sogenannten hieratischen Schrift, der alten Ägypter. Nachdem die Möglichkeit einer Lautschrift erkannt war, fand man auch deren Vorteile bald; denn diese Schrift setzte der Vermehrung der Bildzeichen ins Unendliche ein Ziel und erlaubte, mit alten Zeichen neue Wörter zu schreiben. So entschloß man sich denn, das altehrwürdige Verfahren aufzugeben. An einem Beispiele können wir am besten sehen, wie sich die Sache nun gestaltete. Es war nahelegend, das Wort arti, d. h. Milch, durch die Verbindung eines Auges, ar, und eines Opferkuchens, ti, auszudrücken. Aber nun konnte der Leser das Ganze dennoch mißverstehen. Nach unserer Meinung wäre es wohl am richtigsten gewesen, ein allgemeines Zeichen zu finden, das die sachlich zu verstehenden von den lautlich angewendeten Silbenzeichen unterschied. Darauf kam man aber nicht, vielmehr griff man zu der sonderbaren Aushilfe sogenannter Warner, d. h. stummer Zusatzzeichen, die den Begriff noch einmal bildlich ausdrückten. Den beiden Bildern unseres Beispiels fügte man noch die Milchkanne zu. Mit vielen Umständen war also endlich das einfache Wort Milch dargestellt. Wir vermögen allerdings ein Lächeln kaum zu unterdrücken, wenn wir die Umständlichkeit bedenken, die verdoppelte Mühe, mit welcher diese Vereinfachung angestrebt wurde.

Die am meisten von den Ägyptern als Lautbilder gebrauchten Zeichen waren einsilbig, vokalisches auslautende Worte, die schließlich eine Art Silbenalphabet bildeten, z. B. ka = Kalkstein, lu = Löwe, mu = Mauseule, ta = Tropfen usw. Hätte man diese Lautsilben immer mehr und schließlich allein verwendet, so würden allerdings die Wandflächen der Gebäude durch die immertwährende Wiederkehr an dekorativem Reize eingebüßt haben; aber man wäre sicher bald auf eine vereinfachte Schrift gekommen. Es lag ja zu nahe, bei diesen Lautbildern, die oft nur einen Konsonanten und einen Vokal enthielten, den letzteren vorläufig zu vernachlässigen und damit zu der reinen Buch-

stabenſchrift zu gelangen. Es iſt nicht ausgeſchloſſen, daß die Ägypter aus religiöſer Scheu dieſen letzten Schritt nicht gewagt haben. Allem Anſchein nach wurde er von den Phöniziern, dieſem praktiſchen, vielgewandten, rührigen Handelsvolke des Altertums gemacht. Sie ſcheinen aus den von den ägyptiſchen Prieſtern vereinfachten Zeichen eine Reihe der einfachſten ausgewählt zu haben. Wenigſtens ſtimmen die oben angeführten Lautzeichen ziemlich genau mit den phöniziſchen Buchſtaben k, l, m, t, überein, wie Brugſch nachgewieſen hat. Daſſelbe gilt auch für die übrigen Buchſtaben, die in ähnlicher Weiſe anderen Zeichen des ägyptiſchen Silbenalphabets entſprechen. Allerdings wird dieſe Meinung von anderer Seite ſtark angefochten; z. B. von Wutke, der meint, die phöniziſchen Buchſtabenzeichen ſeien aus der Keilſchrift der Aſſyrer, Meder und Babylonier hervorgegangen. Dieſe iſt eine der älteſten Silbenſchriften und könnte ſehr wohl Veranlaſſung zu weiterer Vereinfachung gegeben haben. Der erſte Anfang der Buchſtabenſchrift waren Striche und Haken von verſchiedener Stellung und Richtung, namentlich aber gebrochene und ungebrochene Kreislinien.

Es iſt ja nicht gerade erwieſen, daß die Phönizier die Erfinder der Buchſtabenſchrift ſind; aber es iſt in hohem Grade wahrſcheinlich, und auch die Namen der Buchſtaben des Alphabets ſprechen dafür. Die Buchſtabennamen Alpha und Beta ſtammen nämlich von den phöniziſchen Wörtern Aleph (der Ochſ) und Beth (Haus). Wir finden alſo, daß mit der Zeit die Zeichen für Ochſ und Haus Buchſtabennamen geworden ſind. Möglich iſt allerdings auch, daß die Phönizier als handelsreibendes Volk die neue Kunſt unter anderen Völkern nur weiter verbreiteten und daher in weiteren Kreiſen ſchließlich als die Erfinder angeſehen wurden.

Der Name des Erfinders der Buchſtabenſchrift, dieſes „Meſſias der geiſtigen Welt“, wie ihn Carus Sterne nennt, iſt nicht bekannt. Der Übergang von der Silben- zur Buchſtabenſchrift vollzog ſich möglicherweise ganz allmählich, ſo daß es ganz außer dem Bereiche der Möglichkeit liegt, einen Gelehrten zu nennen, dem ein Hauptverdienſt an dieſem Fortſchritte gebührte. Vielleicht iſt auch, der Gedanke von mehreren voneinander unabhängigen Männern zu gleicher Zeit gefunden worden. Oder wäre es gar möglich, daß auch dieſen genialen Erfinder ſchon in damaliger Zeit das Loſ der Erfinder getroffen hätte, ſein Syſtem bei Lebzeiten nicht anerkannt zu ſehen, ſo daß er verbittert dahinging? Plato nennt die Schrift ſehr ſchön eine „ewig dauernde unermößliche Stimme“. Die Alten glaubten, dieſe herrliche Erfindung nur einem Gotte oder göttlichen Menſchen, Thot, Hermes oder Cadmus zuſchreiben zu dürfen. In ſeinem Dialog „Phädrus“ erzählt Plato, ein Ägypter, Theut, von dem ägyptiſchen Mythos unter dem Namen Thot oder Taati als göttliches Weſen geehrt, und Begründer allen gelehrten Wiſſens, unter anderem der Geometrie, der Aſtronomie, der Zahlen — habe die Lautſchrift erfunden. Als er ſeine neue Erfindung triumphierend dem Könige des Landes vorgelegt, ſoll dieſer ſich mißbilligend darüber ausgeſprochen haben, da die durch die Schrift zu ermöglichende größere Leichtigkeit des Lernens das Gedächtnis nur ſchwächen und der Oberflächlichkeit Vorſchub

leisten würde. Das Los der Erfinder! Aber es liegt etwas Wahres in dieser Meinung; dennoch nahm der Mensch dies kleine Übel mit in den Kauf, um sich der größeren, nicht zu verkennenden Vorteile zu vergewissern.

Zu den ältesten aller bestimmbaren alphabetarischen Schriften gehört nach Ansicht der Kundigen eine im Jahre 1855 in der Nähe von Sidon gefundene Inschrift auf dem Sarge des Königs Aschmanozar, welche sich jetzt im Louvre befindet. Den Ursprung setzt man 1000 Jahre oder noch etwas mehr vor Beginn unserer Zeitrechnung. Etwa 100 Jahre jünger ist eine vor einigen Jahren in der Nähe des Toten Meeres entdeckte Inschrift des Moabiterkönigs Mescho, die entsprechend umgewandelte Züge trägt.

Aus dem phönizischen Alphabete entwickelte sich später das hebräische, griechische und lateinische Alphabet, das allmählich die übrigen Schriftarten der italienischen Völkerschaften verdrängte. Wie Buttke, Weber und Dietrich übereinstimmend gefunden, sind auch die Zeichen des Sanskrit- und des Runenalphabets aus den phönizischen Schriftzeichen entstanden; allerdings ist bei manchen die Herkunft nur sehr schwer zu erkennen.

Der Sage nach soll die Schrift von dem Phönizier Kadmus nach Griechenland gebracht worden sein. Von den Griechen kam sie zu den Etruskern und Römern, von welch letzteren sie immer weiter ausgebildet und ausgebreitet wurde, bis man in Italien das römische Alphabet endlich allgemein gebrauchte. Aber noch mehr! Die Gallier kannten vor Cäsars Zeit schon die Schrift, und zwar bedienten sie sich der griechischen Zeichen. Ihre Schriftgelehrten waren die Druiden, die öffentliche und Privat-Urkunden anfertigten. Nach Cäsar wurde auch in Gallien die römische Schrift immer mehr und mehr verbreitet und die griechischen Buchstaben nur noch zu magischen und ähnlichen Zwecken benutzt. Nach Spanien und Britannien brachten die Römer zugleich mit ihrer Kultur ihre Schrift, doch mögen die Südspanier schon durch Griechen und Karthager Kenntnis davon bekommen haben. In Deutschland, sowie im Norden, in Skandinavien, war zuerst die Runenschrift in Gebrauch, und erst mit der Verbreitung des Christentums wurden die römischen Schriftzeichen bekannt. Als der mōsogotische Bischof Wulfilas um 360 n. Chr. begann, die Heilige Schrift in das Gotische zu übertragen, schuf er sich ein eigenes Alphabet, dessen Zeichen er hauptsächlich dem Griechischen entlehnte, doch benutzte er auch einige lateinische Buchstaben, wie z. B. das h. Dieser sogenannten gotischen Schrift bediente man sich in der Folge besonders in Frankreich und Norddeutschland, weniger in Italien und Süddeutschland. Diese Schriftzüge wurden jedoch bald durch die lateinischen verdrängt und im 8. und 9. Jahrhundert waren sie nur noch als verzierte Anfangsbuchstaben in Gebrauch. Mit der lateinischen Sprache, die in Deutschland besonders zu Anfertigung von Verträgen, zu wichtigen Gesetzen und Friedensschlüssen benutzt wurde, fand natürlich auch die lateinische Schrift weite Verbreitung, und erst im 13. Jahrhundert vermochte die sogenannte deutsche Schrift festen Fuß zu fassen. Außerordentlich fördernd auf die Verbreitung der Schrift wirkte die Erfindung der Buchdruckerkunst. Die deutsche Schrift zerfiel in zwei Hauptarten, in Fraktur- und Kurrentschrift, deren erste aus der sogenannten neu-

gotischen und der Mönchsschrift im 11. Jahrhundert entstand. Gegen Ende des 15. Jahrhunderts kam auch beim Druck Kurrent- und Kursivschrift in Gebrauch, und der Unterschied zwischen Schreib- und Druckschrift wurde immer größer, da man die Buchstaben der ersteren schneller schreiben konnte, wenn man sie verband, was bei letzterer nicht anging. Heute bedienen sich alle gebildeten Völker der lateinischen Schriftformen, nur wir Deutschen wahren uns „unsere berechnigte Eigentümlichkeit“ und halten mit rührender Zähigkeit, mit größtem Eigensinn an einer deutschen Schrift fest, die gar keine deutsche ist. Wir sprechen immer von der Überbürdung der Schüler, dabei sehen wir aber kalt lächelnd an, wie unsere kleinen Lieblinge sich mit acht Alphabeten abquälen, wiewohl es mit vierein reichlich genug wäre. Der Fortschritt von der Bilderschrift zur Laut- und Buchstabenschrift war ein ungeheurer, dennoch steht letztere in bezug auf Allgemeinverständlichkeit für verschiedene Sprachen nach, und es ist daher zu verwundern, daß gerade die praktischen Phönizier, die doch mit Völkern aller Zungen Verkehr pflogen, das Bedürfnis empfunden haben, den Laut der verschiedenen Sprachen wiederzugeben, statt eine allen Nationen gleich verständliche Bilderschrift auszudenken.

Doch dem sei nun wie ihm wolle, die Dreierheit der größten Fortschritte der Menschheit sind — Sprache — Schrift — Druck, und die zweite steht der ersten kaum an erhabenem Werte nach. Das gesprochene Wort verhallt leicht, auch das Wort des Weisesten, und nur allzu häufig nahmen gerade die Weisen ihren Erfahrungsfaß mit ins Grab. Das Wissen vererbte sich nicht, und so mußten denn die nachkommenden Geschlechter immer wieder von vorn anfangen. Da war natürlich eine Steigerung des Gedachten zu dem, was wir als Wissenschaft bezeichnen, nicht möglich, das vermochte die mündliche Überlieferung nicht zu leisten. Die Geschichte eines Stammes, die vom Vater dem Sohne mitgeteilt wurde, blieb nur in den selbsterlebten Abenteuern des Erzählers frisch, während das vor ihm Geschehene in jedem Munde, bei jedem späteren Geschlechte etwas von der ursprünglichen Klarheit des Gepräges verlor wie eine Münze, die von Hand zu Hand geht. Die Überlieferung der Urvölker war also, bedingt durch ihre Schriftlosigkeit, eine außerordentlich unsichere. Daher kommt es auch, daß die Anfänge der Geschichte sich bei allen Völkern in das Gebiet der Sage verlieren. Die allezeit geschäftige Phantasie aber, die nach Carus Sterne kein unbeschriebenes Buchbinderblatt vor dem Historienbuche der Menschheit stehen lassen will, ist überall mit einer Abstammung von den Göttern u. dgl. zu Hilfe gekommen.

Die Schrift kann insofern als eine Steigerung der in der Sprache liegenden Macht bezeichnet werden, als sie nicht nur die Verständigung bei einander befindlicher, sondern auch die räumlich voneinander getrennter Personen, mit Hilfe der Telegraphie sogar im Augenblicke, ermöglicht. Aber das ist noch gering anzuschlagen gegen die durch sie gebrachte wunderbare Zauberkrast, die lange schon in den ewigen Gefilden wandelnden Abgeschiedenen zu uns reden zu lassen. Mit Hilfe der Schrift reden die großen Männer des alten Bundes, ferner Christus, Homer, Aristoteles, Platon, Konfutsse, Sokrates, Spinoza, Shakespeare,

Kant, Lessing, Schiller, Goethe, ja Gott selber zu uns, und wir können uns von ihnen erheben lassen, als ob wir als Jünger zu ihren Füßen säßen. Durch die Schrift ist uns die Möglichkeit gegeben, den gefundenen Gedanken festzuhalten, und der einsame Denker, der bei seinen Zeitgenossen, die vielleicht eitleren Zielen nachjagen, kein Verständniß findet, kann nun wenigstens bei der Nachwelt Anerkennung finden, wenn anders seine Gedanken solche Wirkungskraft besitzen. Seit Erfindung der Schrift hat die Rücksicht auf die Billigung der Mitwelt oder auf die öffentliche Meinung, die so wesentliche Förderungsmittel der menschlichen Moral sind, einen Verbündeten gewonnen, dessen Wert nicht hoch genug angeschlagen werden kann, nämlich die durch sie geweckte Hoffnung eines guten Nachrufes. Man soll nicht darüber spotten; da ja jedermann weiß, daß Ruhmsucht und Ehrgeiz gewaltige Triebfedern in der Handlungsweise des Menschen sind. Wenn der Sterbende hofft, in seinen Schriften fortzuleben, so mag man vom philosophischen Standpunkte aus darüber denken, wie man will, ihm selbst nimmt sie doch ein Beträchtliches von dem Bittern des Todes. Es kann eben das Gefühl, umsonst gelebt zu haben, bei dem, der sein Leben würdig gelebt, nicht so leicht wiederkehren als sonst. Zugestanden, daß alle diese Gefühle keinen praktischen Wert besitzen, so können wir der Schrift das Verdienst um die Menschheit, die Wissenschaft zu einer Macht erhoben zu haben, nicht rauben. Kein erhabener Gedanke, keine wertvolle Erfindung und Entdeckung kann uns jetzt mehr verloren gehen, treu und gewissenhaft wird alles gebucht, um der Nachwelt überliefert zu werden. Das Wissen und die Erkenntnis mehren sich von Jahr zu Jahr, und die späteren Geschlechter rufen nicht mehr vergeblich: „Mehr Licht!“ Von dem, was die Alten ihnen vermachte und hinterlassen, brauchen sie nur noch die Schlacken zu trennen und wegzuworfen, und das Gold der Wahrheit tritt klar zutage.

Das ist der ideale Wert der Schrift! Es hieße Eulen nach Athen tragen, wollte ich über ihren materiellen Wert nur noch ein Wort verlieren; er liegt zu klar auf der Hand. Es ist allerdings noch nicht allzu lange her, daß von evangelischen und katholischen Geistlichen behauptet wurde, das Schreiben sei für Volksschüler, und also auch für das Volk, ein zweckloser Zeitverderb, ja es wurde sogar als sittlich und politisch gefährlich hingestellt, weshalb es von der Volksschule ferngehalten werden müsse. Spottete doch sogar Friedrich der Große, dieser so erleuchtete Fürst, über den Schreibunterricht in den Mädchenschulen. Am weitesten aber ging die piemontesische Regierung, die im ersten Drittel des vorigen Jahrhunderts bestimmte, es dürfe keiner lesen und schreiben lernen, der nicht wenigstens ein Vermögen von 2000 Lire besäße. Die Zeiten sind, Gott sei Dank, vorüber. Wer heute noch solche Äußerungen verlauten ließe, verfiere einfach dem Fluche der Lächerlichkeit:

„Körper und Stimme verleiht die Schrift dem stummen Gedanken,
Durch der Jahrhunderte Strom trägt ihn das redende Blatt.

Da zerrinnt vor dem wundernden Blick der Nebel des Wahnes,
Und die Gebilde der Nacht weichen dem tagenden Licht!“

(Spaziergang v. Schiller.)

Blüten und Früchte.

Warum sollten wir nicht auch durch eine Religion, mit deren historischen Wahrheit, wenn man will, es so mißlich aussieht, gleichwohl auf nähere und bessere Begriffe vom göttlichen Wesen, von unsrer Natur, von unsern Verhältnissen zu Gott, geleitet werden können, auf welche die menschliche Vernunft von selbst nimmermehr gekommen wäre? Es ist nicht wahr, daß Spekulationen über diese Dinge jemals Unheil gestiftet, und der bürgerlichen Gesellschaft nachtheilig geworden. — Nicht den Spekulationen: dem Unsinne, der Tyrannei, diesen Spekulationen zu steuern; Menschen, die ihre eigenen hatten, nicht ihre eigenen zu gönnen, ist dieser Vorwurf zu machen. Vielmehr sind dergleichen Spekulationen — mögen sie im einzelnen doch ausfallen, wie sie wollen — unstreitig die schädlichsten Übungen des menschlichen Verstandes überhaupt, solange das menschliche Herz überhaupt höchstens nur vermögend ist, die Tugend wegen ihrer ewigen glückseligen Folgen zu lieben. Denn bei dieser Eigennützigkeit des menschlichen Herzens auch den Verstand nur allein an dem üben wollen, was unsere körperlichen Bedürfnisse betrifft, würde ihn mehr stumpfen als wegen heißen. Er will schlechterdings an geistigen Gegenständen geübt sein, wenn er zu seiner völligen Aufklärung gelangen und diejenige Reinigkeit des Herzens hervorbringen soll, die uns, die Tugend um ihrer selbst willen zu lieben, fähig macht.

Lessing, Die Erziehung des Menschengeschlechts. § 77—80.
(Goldene Klassikerbibliothek von Bong & Co.)

Die Verarbeitung des Bernsteins.

Von Günther, Posen.

Schon vor 3500 Jahren wurde der Bernstein nach dem Mittelmeer geholt und an die Griechen und Römer verkauft, bei denen er, wie aus alten erhaltenen Nachrichten hervorgeht, als Schmuckstein außerordentlich beliebt gewesen ist. Die Dichter erwähnen daher des Bernsteins sehr oft. Pygmalion (König von Cypern) schmückte nach Ovid seine geliebte Elfenbeinstatue, welcher Aphrodite, von seinen Bitten gerührt, das Leben einhauchte, und mit der er sich dann vermählte, mit allerhand Kostbarkeiten, Muscheln, zierlichen Steinen, Blumen und vor allem mit Bernstein. An verschiedenen Stellen der Odyssee erwähnt Homer des Elektrons, das nichts anderes als Bernstein und von allen Geschichtsforschern dafür angenommen ist. So heißt es in der Odyssee: „Golden, besetzt mit Elektron, der strahlenden Sonne vergleichbar.“ Der Bernstein diente also dort, mit Gold, Silber und Elfenbein zusammengestellt, zur kostbaren Ausschmückung eines Palastes und eines Hals- oder Busengeschmeides. Ein überaus großer Liebhaber des Bernsteins soll der Kaiser Nero gewesen sein; die Haare seiner geliebten Sabina nannte er „bernstainfarben“. Seine Liebhaberei für den Bernstein war es auch, die den Ritter ins Bernsteinland schickte, der nach einem Jahre mit 13000 Pfund Bernstein zurückgekehrt sein soll. Dieser Bernstein wurde zu einem prächtigen Schauspiel, das der Kaiser veranstaltete, benutzt. Es sollen damit die Netze, welche den Zuschauerraum im Zirkus von dem Kampfplatz der Tiere trennten, die Waffen und Totenbahnen der Gladiatoren usw., kurz „der ganze Apparat eines Tages“, mit Bernstein verziert gewesen sein. Von römischen Schriftstellern werden ferner aus Bernstein ge-

arbeitete Trintgefäße und Schermesser, sowie geschnitzte Bildnisse von Menschen erwähnt, deren Preis den der lebendigen Menschen übertraffen haben soll. Schmucksachen aus der ältesten römischen Zeit hat man am Anfang des 19. Jahrhunderts am Monte Cezzentio in der Nähe von Rom bei den Ausgrabungen gefunden.

Von einer Verarbeitung des Bernsteins bei den alten Preußen ist uns nichts bekannt. Tacitus berichtet in seinem Buche „Germania“, daß die Bewohner selbst keinen Gebrauch von dem Bernstein machen; „roh, wie er gesammelt wird, und ungeformt geht er weiter“, heißt es in diesem Buche. Pytheas (z. Zt. Alexanders d. Gr.) dagegen sagt in seinem Reisebericht: „Die Bewohner gebrauchen den Bernstein statt des Holzes zur Feuerung.“ Wenn Pytheas dieses schreibt, so ist jedoch nicht anzunehmen, daß die Bewohner ihn in ihren Hütten statt des Holzes benutzten; denn es gab damals doch viel zweckmäßigere Brennstoffe. Vielmehr wurde den Göttern zu Ehren im heiligen Haine zu Romowa ein ewiges Feuer unterhalten, und hierzu benutzten die Bewohner wahrscheinlich aus Dankbarkeit gegen die Götter für das Geschenk den Bernstein.

Fand der Bernstein im Altertum ausschließlich in den Mittelmeerlandern Verwendung, so wurde im Mittelalter der größte Teil des gewonnenen Bernsteins in Deutschland verarbeitet. Die Verarbeitung richtete sich schon damals wie auch heute noch nach Größe und Farbe der Stücke. Die kleinsten Stücke und die Abfälle des verarbeiteten Bernsteins verwandte man in der ganzen Christenheit als Räucherwerk beim Gottesdienst. Aus den größten und schönsten Stücken bereitete man allerlei Gegenstände. So ließ sich der letzte Hochmeister, Herzog Albrecht, Schälchen und Trinkgefäße aus Bernstein anfertigen, und Luther und Melanchthon schenkte er bernsteinerne Löffel. Die Kurfürstin Dorothea von Brandenburg ließ für den König von Dänemark ein Brettspiel aus Bernstein herstellen. Die Gräfin von Lehndorff soll für ihre Söhne Marken und Scheiben zum L'hombre-Spiel aus Bernstein geschnitzt haben.

Der meiste Bernstein wurde im Mittelalter zur Herstellung von Rosenkränzen oder Paternosterschnüren verwendet. An verschiedenen Orten Deutschlands ließen sich sogenannte Paternostermacher nieder, und diese schlossen sich allmählich zu Paternostermacherzünften oder Bernsteindreherzünften zusammen. Diese Zünfte gelangten im Laufe der Zeit zu solchem Ansehen, daß der deutsche Ritterorden, dem ja sämtlicher gewonnene Bernstein gehörte, mehrere Jahrhunderte hindurch allen Rohbernstein an diese Zünfte verkaufte. Wenn man eine Ordnung der Zünfte nach der Zeit ihres Entstehens vornimmt, so stimmt mit jener Anordnung zugleich die geographische Anordnung wunderbar überein. Indem wir von Westen ausgehen und nach Osten vorschreiten, beginnen wir mit der ältesten Zunft zu Brügge in Flandern und gelangen dann über Lübeck, Kolberg, Stolp, Danzig, Elbing fortschreitend zur jüngsten, der Königsberger Zunft. Dies ist aber nicht etwa ein Spiel des blinden Zufalls, sondern die anfangs überraschende Er-

scheinung findet ihre Erklärung darin, daß sowohl der Ritterorden als auch die ersten preussischen Herzöge die Zünfte, um Diebstähle zu erschweren, vom Fundorte des Materials möglichst entfernt zu halten suchten. In allen Zünften wurde der Einkauf des Rohmaterials gemeinschaftlich en gros betrieben. Jedes Mitglied hatte einen Teil der Kosten zu tragen. Diese Art des Einkaufes war dem Orden willkommener, als mit den einzelnen Meistern in Handelsbeziehungen zu treten. Wenn man die Dokumente aus dem 18. Jahrhundert durchliest, so findet man, daß die Zünfte, die wie die meisten anderen Gewerke „geschlossen“ waren, von Jahr zu Jahr untüchtiger wurden, ihren Platz auszufüllen und die Kaufleute im Recht waren, wenn sie behaupteten, den Zunftmeistern sei es gar nicht um reelle Arbeit zu tun, sie seien faul und handelten lieber mit rohem Bernstein, wenn sie ihn billig eingekauft hatten. „Verknöchertes Festhalten an den alten Zunftgesetzen, starres Verschließen gegen Fortschritte in der Technik, sowie die ewigen Heiraten nur in den Familien des Gewerkes haben das ihrige zum Untergange der Zünfte beigetragen.“

Wie bereits erwähnt, richtet sich der Wert des Bernsteins und somit auch seine Verarbeitung nach der Farbe, Reinheit, Größe und Form der Stücke. Um diesen Wert zu schätzen, wird die lederartige, genarbte Verwitterungsrinde, die sich um den Stein gelegt hat, durch Schaben und Feilen entfernt, damit die Farbe und innere Beschaffenheit sichtbar wird. In den ungeheuren produzierten Mengen Bernstein zeigt sich in der Farbe nur wenig Abwechslung. Wir haben es eigentlich mit gelben und gelblichen Nuancen zu tun. Die Grundsubstanz des Bernsteins, die ein vollständig glasartiges, amorphes, rein gelbes Harz ist, wird durch eingeschlossene Bläschen von 0,0008 mm bis 0,020 mm Durchmesser zu den verschiedensten Bernsteinvarietäten getrübt. Man unterscheidet im Handel derer fünf: 1. klar, 2. flosmig (ein klarer Stein mit schwach wolkigen Trübungen), 3. Bastard (ein satt trüber Bernstein, halb durchsichtig und von leicht grünlichgelber Farbe, der sogenannten Kunstfarbe), 4. knochig (ein undurchsichtiger, aber noch gut polierbarer Stein) und 5. schaumig (keine Politur annehmend). Je nachdem sich nun Übergänge oder Mengungen unter diesen Sorten zeigen, entsteht eine weitere große Menge von Bezeichnungen, wie klar-flosmig, flosmiger Bastard usw. Der Wert der Stücke richtet sich aber auch nach der Größe derselben. Die Stücke werden deshalb nach der Größe sortiert, und hiernach unterscheidet man hauptsächlich vier Hauptsorten, nämlich 1. den Sortimentstein, d. h. Stücke von 80 und mehr Gramm Gewicht, 2. den Tonnenstein, Stücke von 10—70 g, 3. Korallen, Stücke, die sich nur zu Perlen eignen und 4. Sandstein, Schrauben und Schluck, der wegen Kleinheit, Rißigkeit und Unreinigkeit zu Räucherwerk, zu technischen Zwecken und in neuester Zeit zur Bereitung des Ambroids verwendet wird. Das gegenseitige Verhältnis schwankt sehr. Gegenwärtig beträgt das Sortiment etwa 1—2 %, der Tonnenstein etwa 9 %, die Korallen etwa 40 % und der Sandstein etwa 50 %. Da sich der Wert

drittens auch nach der Form richtet, so unterscheidet man im Handel etwa 150 verschiedene Bernsteinsorten, und der Preis eines Kilogramms schwankt deshalb zwischen 5 und 800 Mark. Der Wert solcher Stücke, die über ein Pfund wiegen, kommt dem des Goldes gleich. Das größte in der Geschichte erwähnte Stück soll in Jütland gefunden worden sein und über 27 Pfund gewogen haben. Im Königl. Mineral-Kabinett zu Berlin wurde 1868 ein Stück aufbewahrt, das 13 $\frac{1}{2}$ Pfund wog, und dessen Wert auf 30000 Mark geschätzt wurde. Das größte im Bergwerk Palmnicken gefundene Stück hatte den Umfang eines 50 Pfennig-Brotcs.

Aus solchen großen Stücken werden Schälchen, Becher, Kreuzfige, Nipp-sachen u. dgl. Sachen hergestellt. 1866 wurde z. B. für Kaiser Wilhelm I. ein kostbares Schreibzeug aus einem Stück Bernstein gearbeitet.

Eine sehr mannigfache Verwendung finden nun die kleineren Stücke. Die flachen Stücke, Fliesen genannt, werden hauptsächlich zur Anfertigung von Broschen benutzt; aus den Stücken von länglicher Form werden Zigarren- und Pfeifenspitzen hergestellt, aus denen von kubischer Form Haarpfeile, Hutnadeln, Ohrringe u. dergl. Die kleinen Stücke von reiner Farbe werden sämtlich zu Perlen, sogenannten Korallen verarbeitet, deren Absatzgebiet besonders Afrika, Amerika, Indien, China, Japan, Tibet und die Südseeinseln sind.

Etwa die Hälfte des jährlich gewonnenen Bernsteins, also etwa 150000 kg, läßt sich wegen der Unreinheit oder Kleinheit der Stücke nicht mehr zu Schmuck- und Galanteriewaren verarbeiten. Diese Stücke, die einen sehr geringen Wert haben, benutzt man jetzt hauptsächlich zu technischen Zwecken. So gewinnt man aus ihnen die Bernsteinäure, das Bernsteinöl und das Kolophonium; ferner durch Vermischung mit Rienöl den ausgezeichneten Bernsteinlack. Die Bearbeitung des Bernsteins selbst, also die Herstellung der Schmucksachen, Zigarrenspitzen usw. ist außerordentlich leicht. Eine Drehbank, eine Laub- und eine kleine Handsäge, ein paar Feilen, darunter eine Kreisfeile, und Stecheisen, wie solche zum Holz- und Elfenbeinschnitzen benutzt werden, dies sind die wesentlichsten Handwerkszeuge des Bernsteindrehers, mit denen er die herrlichsten Schmucksachen herstellt.

Bei dem Werte und der großen Seltenheit des Bernsteins ist es klar, daß sich die Fälscherkunst auch mit ihm reichlich beschäftigt hat und mit mehr oder weniger Erfolg Surrogate in den Handel gebracht hat, welche den echten Stein ersetzen sollen. Die älteste und plumpeste Imitation des Bernsteins ist Glas, welches auch jetzt noch zu Rauchrequisiten, zu Hals- und Bekränzen verarbeitet wird. Härte und Kältegefühl beim Anfassen machen es jedem Laien sofort als Imitation kenntlich.

Von Harzen wird am meisten das Kopal zur Fälschung benutzt. Der sogenannte ostindische, afrikanische und brasilianische Bernstein, überhaupt der Bernstein aus wärmeren, südlichen Ländern ist, soviel man auch versichert, kein echter Bernstein, sondern Kopal oder ein anderes, dem Bernstein ähnliches Harz. Sämtliche Arbeiten aus Kopal

sehen schmutzig aus, beim Reiben in der Hand werden sie klebrig. Sie sind weicher als Bernstein und verlieren beim Einweichen in Essigäther ihren Glanz und quellen auf.

Eine im Aussehen sehr geschickte, sonst aber sehr schlechte Imitation des Bernsteins stellt man ferner aus Zelluloid her. Diese Imitation erkennt man sehr leicht an dem Kampfergeruch beim Reiben. In Schwefeläther gelegt, löst sie sich schnell in der Kälte auf, verliert den Glanz und wird trübe.

Die bis 1879 so günstige Sachlage für unsere Bernsteinindustrie sollte sich in jenem Jahre durch die Erfindung des Ambroids vollständig ändern. Um die ganz kleinen Bernsteinstücke, die doch bis dahin nur einen geringen Wert hatten, besser verwerten zu können, um auch ferner die Abfälle bei der Bernsteindreherei wieder zu verwerten, sann man darauf, diese kleinen Stückchen ohne jedes Bindemittel zusammenzupressen. Die vielen Versuche waren von Erfolg, indem nämlich 1879 es einem Wiener Gelehrten gelang, kleine Stückchen Bernstein zu Tafeln zusammenzupressen und so dadurch aus 1 kg Naturbernstein im Werte von etwa 10 Mark 1 kg Preßbernstein oder Ambroid im Werte von 60—80 Mark herzustellen. Die Bernsteinstückchen werden unter Luftabschluß in eisernen Formen bis zu einer Temperatur von etwa 150° erwärmt und durch hydraulischen Druck zu flachen Tafeln zusammengepreßt. Der gewonnene Bernstein unterscheidet sich in nichts vom Naturbernstein, nur wird seine Fläche beim Polieren nicht so glatt als beim Naturbernstein. Da das Ambroid sich wegen seiner regelmässigen Form insbesondere zu Massenartikeln (Pfeifenansätze, Zigarren- und Zigarettenspitzen) weit vorteilhafter und wohlfeiler verarbeiten läßt als der in der Form unregelmässige, oft rissige und daher viel Abfall liefernde Naturbernstein, da die Imitation von dem echten Bernstein nicht zu unterscheiden ist, so hat diese Erfindung zur Drückung der Bernsteinpreise, insbesondere derjenigen der größeren Stücke beigetragen, und da ferner diese Erfindung im Auslande gemacht wurde, so wurde der fast gänzliche Niedergang der heimischen Industrie herbeigeführt. Die Firma Stantien und Becker erkannte bald, daß die zunehmende Ambroidfabrikation eine schwerwiegende Schädigung ihrer geschäftlichen Interessen bedeute; deshalb bekämpfte sie dieselbe dadurch, daß sie selbst eine Ambroidfabrik errichtete und ferner die Ambroidfabrikation in dritter Hand zu unterdrücken suchte. Und gerade durch letztere Maßnahme ist die deutsche Bernsteinindustrie schwer geschädigt worden. Da obige Firma bis 1899 die Hauptproduzentin des gewonnenen Bernsteins war, waren zwar die deutschen Bernsteindreher allein auf obige Firma, diese war aber nicht auf die Käufer angewiesen. Sie verfuhr deshalb beim Verkauf mit der größten Willkür und verkaufte erstens keinen Bernstein an solche Händler und Fabrikanten, von denen sie vermutete, daß sie ihn zu Ambroid fabrizieren oder an solche Fabriken weitergeben würden. Zweitens gab sie an die Bernsteindreher die kleinen Sorten nur in solchen Mengen ab, die nach ihrem Dafürhalten nur für den eigenen

Betrieb reichten. Drittens knüpfte sie an den Verkauf sämtlichen Bernsteins die Bedingung, daß auch die bei der Verarbeitung entstehenden Abfälle nicht an dritte weiterverkauft wurden, vielmehr gegen einen bestimmten geringen Preis der Firma zurückzuliefern waren. Außerdem hatte Becker ein Überwachungssystem der einzelnen Betriebe eingeführt, welches den Fabrikanten sehr lästig fiel. Ganz nach Belieben lieferte oder verweigerte er den Drechslern den Rohbernstein. Das führte dann zu vielen Klagen gegen die Firma, so daß sich der Staat genötigt sah, die Bernsteinergewinnung in eigene Rechnung zu übernehmen.

Wohl ist die Bernsteinwarenindustrie in Deutschland bedeutend zurückgegangen. Deutschland ist jetzt zum größten Teil mit ausländischen, besonders Wiener Fabrikaten überschwemmt. Seit 1899 aber versucht der Staat die traurige Lage dieses Industriezweiges wieder zu heben, indem nämlich den einheimischen Bernsteinrehern der Rohbernstein zum Selbstkostenpreise abgegeben wird, die ausländischen Fabrikanten dagegen bedeutend höhere Preise zahlen müssen.

Außer den bereits angeführten Arten der Verwendung wird der Bernstein auch zu medizinischen Zwecken benutzt. Schon die alten Völker schrieben ihm Heilkräfte zu und benutzten ihn zur Heilung von Krankheiten. Dieser Glaube an die Heilkraft hat sich durch das ganze Mittelalter bis in unsere Zeit hinein erhalten. Die meiste Heilkraft wird dem weißen, undurchsichtigen Knochen-Bernstein zugeschrieben, der die meiste Bernstein säure enthält. Diesen Bernstein behielten obiger Eigenschaften wegen die Hochmeister für sich, Herzog Albrecht schickte von diesem Bernstein an Luther, der von der Steinfrankheit gequält war, mit dem Wunsche, daß dieser gute Stein den bösen abtreiben möchte.

Der Bernsteinwald.

Die Frage nach dem Ursprung des Bernsteins hat zu allen Zeiten viel Interesse erregt. Die alten Griechen, Phönizier und Römer benutzten ihn nicht nur als Schmuckstein, sondern sie suchten auch seine Herkunft zu ergründen. Aus der großen Menge von Sagen und Mythen seien des Raummangels wegen nur einige erwähnt.

Ovid erzählt im 2. Buch seiner Verwandlungen (*Metamorphoseum libri*) folgende liebliche Mythe über die Entstehung des Bernsteins:

Phaëthon, der Sohn des Sonnengottes und der schönen Clymene aus dem heißen Sybien, vermochte, als ihm die Führung des Sonnenwagens auf einen Tag von seinem Vater übergeben war, die wilden Sonnenrosse nicht zu zügeln, kam der Erde, der Tellus, zu nahe und setzte sie in Brand. Auf dringende Bitten der Tellus, sie nicht ganz verbrennen zu lassen, schleuderte Zeus den Phaëton durch einen Blitzstrahl in den Eridanus. Najaden begruben den Leichnam am Ufer, wo ihn später seine Schwestern, die Heliaden, und seine Mutter Clymene fanden. Unaufhörlich flossen ihre Tränen. Sie konnten sich nicht vom Grabe trennen. Da wurzelten sie am Boden fest und wurden in Bäume verwandelt, von deren Zweige die Tränen noch fortwährend

fließen. Sie erhärten aber in der Sonne und werden zu Bernstein, den der klare Fluß auffängt und den Römerinnen sendet, damit sie sich mit ihm schmücken.

Die phönizischen Bernsteinhändler erzählen folgende Mythe: „Im Nordwesten der hesiodischen Erdscheibe ergießt sich in den Okeanos von den hohen Rhipäen (Alpen) der Eridanos (Rhein). An dessen Ufer schwitzen von der Hitze der vorbeischießenden Sonne gewisse Bäume den Sonnenstein, auch Elektron oder Bernstein genannt, aus.“ Geheimnisvoll erzählten sie ferner den Griechen: „Man fahre hinter Trinakia (Sizilien) durch die Mündung des Okeanos, der den Erdkreis umringe; zur Linken steuere man des gewölbten Himmels Säule, dem Atlas, samt dem Sonnentore und draußen das selige Elysion vorbei; zur Rechten am Kimmerierstrande die Pforten der Unterwelt und die Quellen des Okeanos aus einem himmelsstützenden Silberfelsen; dann mit unglaublicher Gefahr komme man längs dem dunklen Gestade zu den Zinninseln und dem Strom Eridanos, in welchen aus gewissen Harzbäumen von der Sonnenglut des nach Kolchis zurückschiffenden Helios der köstliche Sonnenstein ‚Elektron‘ herabtropfe.“ So mühselig errungene Ware mußte wohl jeder ohne Neid ansehen. Um noch sicherer zu sein, verwahrten sie den Zugang zum Okeanos mit nicht einladenden Truggestalten.

Verschiedene Forscher haben auch angenommen, daß Mozes und die Verfasser der fünf Bücher Moses den Bernstein gekannt hätten, was aber nicht nachzuweisen ist, trotzdem man mehrere Stellen auf den Bernstein bezogen hat; das Bedellion (hebr. Bdollach) und der Dnyx (hebr. Schachann) 1. Mos. 2, 12, ferner das Schechelet (von Luther „Stakten“ übersetzt) 2. Mos. 30, 34 sollen Bernstein bedeuten.

Ja, es ist mit großem Aufwande von Gelehrsamkeit aus arabischer, assyrischer, persischer und griechischer Literatur, sowie aus dem Sanskrit bewiesen worden, daß das Land Hevila (1. Mos. 2, 11) kein anderes als Samland und der Fluß Pison nichts anderes als die Ostsee sein könne, daß das Paradies also im Samlande gelegen habe und der „Baum des Lebens“ nichts anderes als der Bernsteinbaum, der berühmteste und wichtigste Baum des Landes gewesen sei. Die zuverlässigsten Orientalisten finden indes keinen Anhalt, irgendein Wort des Alten Testaments auf den Bernstein beziehen zu dürfen.

Alle irrigen Meinungen über die Herkunft des Bernsteins beseitigte Tacitus, indem er in seiner Schrift „Germania“ darüber sagt: „Der Bernstein kann, wie man leicht erkennt, nichts anderes als ein Baumharz sein, weil gewisse Landtiere und sogar geflügelte sehr häufig in ihm zu sehen sind, welche von dem noch flüssigen Saft eingehüllt, dann aber in die erstarrende Masse eingeschlossen wurden. Ich muß daher annehmen, daß jene Länder und Inseln sehr üppige Wälder und Haine tragen, welche ebenso wie in den geheimnisvollen Stätten des Orients Weihrauch und Balsam ausschwitzen. Die Strahlen der nahen Sonne mögen diesen Saft austreiben, und die Flüssigkeit mag in das nahe Meer hinabträufeln, von wo sie durch Stürme an die gegenüberliegende Küste gelangt. Untersucht man die Eigenschaft des

Bernsteins im Feuer, so entzündet er sich wie eine Fackel und zeigt eine ruhige und duftende Flamme, worauf er wie Pech und Harz zerfließt.“

Ähnlich wie Tacitus sehen auch Diodor, Strabo und Plato der Ältere den Bernstein als ausgeflossenen Baumsaft an. Plinius bestimmte sogar, daß der Bernstein der erhärtete Saft eines Baumes vom Fichtengeschlecht sei, daher die Bezeichnung *succinum*.

Wenn man unter den deutschen Völkern in der ältesten Zeit auch den Bernstein für versteinerten Tiersamen, bald von Elefanten, bald von Fischen, Walfischen, Delfinen, Robben usw. hielt, so finden wir doch zu Theoderichs des Großen Zeit, also im 6. Jahrhundert n. Chr., bei den Einsichtigen die Harznatur des Bernsteins über allen Zweifel erhaben.

Durch das ganze Mittelalter hindurch finden wir keine Abhandlungen über den Bernstein. Erst aus dem 16. Jahrhundert ist uns eine solche erhalten, und hier begegnen wir, trotzdem doch Heimat und Gewinnung des Bernsteins genau bekannt waren, der größten Unklarheit.

Der Gelehrte Georg Agricola, der 1546 sein Buch über den Bergbau und die Mineralien schrieb, lächelt über jene der Wahrheit so nahe kommenden Ansichten der Alten. Wie kann der Bernstein von Bäumen herrühren, sagt er, wenn er vom Meere ausgeworfen wird! Im Meere wachsen doch keine Bäume! Die Widerlegung macht er sich übrigens nicht schwer; er bemerkt nur, an ihnen sei weiter nichts auszusagen, als daß sie falsch seien. Er stellt als Wahrheit folgendes hin: „Der Bernstein ist fett und brennt. Er besteht daher entweder aus Schwefel oder aus Bitumen.“ (Substanzen mit Erdpechgeruch beim Reiben oder Verbrennen, z. B. Asphalt, Bergteer.)

Dieser Autorität folgten mit wenigen Ausnahmen fast alle Schriftsteller, namentlich die in der Bernsteinliteratur hervorragenden Autoren Aurifaber, Sebastian Munster in seiner Kosmographie (1554), Hartmann in seinem Werke „Geschichte des preußischen Bernsteins“ (1677), Sendel. Selbst zu Linnés Zeit ist die Frage noch strittig gewesen; denn er bemüht sich, für den vegetabilischen Ursprung des Bernsteins Beweise zu bringen. Erst am Ende des 18. Jahrhunderts schwand jeder Zweifel an der Harznatur des Bernsteins, und im 19. Jahrhundert endlich hat die Wissenschaft Licht über die natürlichen und geologischen Verhältnisse verbreitet.

1819 erschien die berühmte Abhandlung über den Bernstein von Schweigger. Aus der Anatomie des Holzes, zwischen dessen Schichten sich der Bernstein befindet, aus den Astnoten und den deutlich sichtbaren Jahresringen wies Schweigger nach, daß der Bernsteinbaum nicht zum Palmengeschlecht, sondern zu den Dikotyledonen gehöre. Aus den in dem Bernstein eingeschlossenen Tieren und Pflanzen erkannte er ferner, daß das Klima in der Bernsteinzeit wärmer als heute, aber kein tropisches gewesen sei.

Demnächst untersuchte Joh. Christian Nicke aus Danzig die mit

Bernstein verbundenen Holzstücke unter dem Mikroskop und fand, daß das Bernsteinharz so reichlich ausgesondert und geflossen sei, wie es keiner unserer lebenden Bäume zeige, und nahm an, daß der Bernsteinbaum, den er als Fichte erkannte, wegen dieses überreichlichen Harzergusses sich wohl in einem pathologischen Zustande befunden haben müsse, und daß der Baum mit diesem Harz die Wunde habe heilen wollen. Aus der Form der Bernsteinstücke schließt Mücke, daß das Harz in sehr verschiedenen Zuständen der Flüssigkeit hervorgebrochen ist, teils zähflüssig, lange Fäden ziehend oder Zapfen bildend, teils so dünnflüssig, daß es das Spinnennetz erhalten hat, und daß das Insekt mit ausgebreiteten Flügeln in ihm zu fliegen scheint.

Während Mücke mehr auf die Entstehung und die Bildung des Bernsteins hin diesen untersuchte, wandte Dr. Behrend-Danzig seine Aufmerksamkeit besonders der im Bernstein eingeschlossenen Tier- und Pflanzenwelt zu und sammelte und untersuchte weit über 2000 Stücke mit Tier- und Pflanzeneinschlüssen im Verein mit dem Paläontologen Göppert. Dieser letztere gab nun der bereits erkannten Bernsteinfichte den Namen *Pinus succinifer* (Succinit-Bernstein). Die gesammelten Pflanzeneinschlüsse stellte er in eine Flora zusammen, in welcher er 163 Pflanzenarten in 24 Familien und 64 Gattungen unterschied. „Es ist natürlich“, wie Zaddach (weil. Professor in Königsberg) sagt, „daß von den Pflanzen uns diejenigen Teile am häufigsten erhalten sind, die entweder zu bestimmten Jahreszeiten regelmäßig abfielen oder vom Winde leicht losgerissen und im Walde umhergetrieben werden konnten (einzelne Nadeln, Blütentäschen, kleine Zweigstückchen, einzelne Blumen usw.), dies sind die Pflanzenteile, aus denen wir auf die Bernsteinflora schließen.“ Wir finden in dieser Flora eine Birke, eine Erle, eine Hainbuche, eine Pappel, zwei Rotbuchen, sieben Eichen, drei Weiden, gegen dreißig Tannen und Fichten, zwanzig Zypressen und Lebensbaumarten, eine Kastanie und eine Akazie, ferner sechzehn Pilze, eine Alge, zwölf Flechten, elf Lebermoose, Heidekräuter und andere Pflanzen in Formen, die von den heutigen nicht zu unterscheiden sind.

Dieser Bernsteinwald war belebt von einer Tierwelt, die bereits ganz die Formen unserer jetzigen Tierwelt besaß. Wir finden in der Bernsteinsauna Larven, Raupen, Bienen, Ameisen, Fliegen, Käfer, Ohrwürmer, Asseln, Spinnentiere, Tausendfüßler, kleine Schmetterlinge, Landschnecken usw. Es sind bis jetzt beschrieben oder erwähnt u. a. etwa 10 Krebsarten, 40 Tausendfüßlerarten, 220 Spinnenarten, 900 Insektenarten, zusammen etwa 1500 Tierarten in ca. 300 Gattungen.

Das Harz war beim Ausfließen ohne Zweifel leicht und dünnflüssig und so wenig zähe, daß zwar kleinere, schwächere Insekten zurückgehalten wurden und sich zuweilen mit Verlust eines Fußes oder Flügels in die Masse hineinarbeitete, größere und stärkere Insekten aller Art aber entflohen. Letztere finden sich daher höchst selten, meistens halb zerstört oder auf einer Seite mit Schimmel überzogen, ein Beweis, daß sie schon tot vom Harz umflossen wurden.

Um die Bestimmung der Tiere haben sich besonders der Ethnologe

Behrendt aus Danzig, Professor Germar aus Halle, Ethnologe Loew aus Mezeritz, die Professoren Hagen und Zaddach aus Königsberg verdient gemacht.

Da es an Früchten und mehrlreichen Körnern in dem Bernsteinwalde nicht fehlte, so ist derselbe gewiß auch mit Vögeln bevölkert gewesen, was auch durch eine aufgefundenene Feder bestätigt wird. Fische und Amphibien fehlen gänzlich im Bernstein. Es sind zwar vielfach Fische und Frösche im echten Bernstein vorhanden und auch abgebildet worden. Sie sind aber künstlich in den Bernstein hineingebracht.

Die Bernsteintiere sind sämtlich Landtiere, und so nimmt man denn an, daß die Bernsteinwälder nicht bis hart an das Meeresufer hinabgereicht haben, und die im Boden des Samlandes verborgene Bernsteinerde mag nicht sowohl einem plötzlichen Untergange des Bernsteinwaldes als nur den gewöhnlichen und sich tausendfach wiederholenden Einbrüchen des Meeres in das Terrain des Bernsteinwaldes ihren kostbaren Inhalt verdanken.

Der Bernsteinwald bedeckte wahrscheinlich ein ausgedehntes Terrain im Norden der Erdkugel. In der That finden sich in der Bernsteinerde auch Bruchstücke von Gesteinen, welche heute noch auf den Inseln Bornholm, Desel, Gotland und am Finnischen Meerbusen zu finden sind. Dort mag also der Bernsteinwald gegrünt haben, doch waren, wie alle Gelehrten übereinstimmend annehmen, diese Inseln damals noch untereinander verbunden, und das feste Land dehnte sich bis zum Samlande aus. Weit kann der Bernstein nicht durch das Wasser transportiert sein, denn wenn auch mancher Bernstein im Wasser schwimmt, so sinkt doch der größte Teil desselben unter und kann also nur von sehr bewegtem Wasser fortbewegt werden. Weit mag er also wohl nicht hergekommen sein; er würde größtenteils untergesunken sein und dann in einer Tiefe auf dem Meeresboden gelegen haben, aus welcher er durch das Wasser nicht so leicht emporgehoben werden konnte.

Wo ist nun der Bernsteinwald geblieben? In allen geologischen Schichtensystemen finden wir die Reste der entsprechenden Vegetation in Kohlenlagern angehäuft. Sollten daher die Reste des Bernsteinwaldes nicht auch noch vorhanden sein? In der blauen Erde des Samlandes finden wir allerdings mit dem Bernstein auch sehr häufig Holzreste. Aber die Menge der bis jetzt gefundenen Holzteile entspricht nicht im entferntesten dem Holzmaterial, das der Bernsteinwald in seinen Stämmen besitzen mußte, um die enormen Harzquantitäten zu erzeugen, die er geliefert hat. (Auf Grund des jährlich im Durchschnitt ausgeworfenen Bernsteins von 4000 Pfund schätzt man die gesamten Bernsteinmassen auf ca. 100 Millionen Zentner. Welches Holzmaterial gehörte dazu, um diese Harzmenge zu produzieren!)

Wo ist also die Hauptmasse dieses Bernsteinwaldes geblieben? Wo sind die Kohlenlager, in denen dieselbe niedergelegt ist? Wir wissen es zurzeit noch nicht! Nichts lag näher, als die Braunkohlen-

lager des Samlandes mit dem Bernsteinwalde in Verbindung zu bringen und in ihnen die Reste des letzteren zu suchen. Das ist aber nach den bisherigen Erfahrungen ganz unzulässig. Die Braunkohlenablagerung des Samlandes ist nämlich eine jüngere Bildung. Die Flora der samländischen Braunkohlen ist von der des Bernsteins ganz verschieden und deutet auf ein wärmeres Klima hin. Wir wissen also nicht, wo der Bernsteinwald geblieben ist. Möglich, daß Teile desselben noch in der Ostsee, Nordsee, im nördlichen Eismeer usw. verborgen liegen. Möglich auch, daß er ganz zerstört und zerstreut ist, so auffallend dies auch wäre. Hoffen wir, daß die deutsche Wissenschaft auch hierüber einst Licht verbreiten wird!

Zum Schlusse einige Gedichte des römischen Dichters Martial, der in seinen Dichtungen oft des Bernsteins gedenkt. Er vergleicht den Duft des Bernsteins oft mit dem Dufte des Russes und hat dem Bernstein verschiedene Epigramme gewidmet.

1. Über die Biene im Bernstein.

Im phaëontischen Tropfen verborgen erblickt man die Biene.
Klar, als hüllte sanft eigener Honig sie ein.
Würdigen Lohn trug wohl sie davon für das Leben voll Arbeit.
Glauben möcht' ich, daß so selbst sie sterben gewollt.

2. Über eine Viper im Bernstein.

An der Heliaden tränenden Zweigen kriecht eine Viper,
Und es umfließen das Tier Tropfen von Bernsteinharz.
Staunend sieht das Opfer von fettigem Tau sich gefesselt,
Doch bald ist es erstarrt, fest wie im Eise gebannt.
Brahle nur nicht mit deiner Königsgruft, Kleopatra,
Wahrlich, die Viper doch liegt hier in noch edlerem Grab.

3. Über eine Ameise im Bernstein.

Während ein Ameislein in Phaëtons Schatten umherischweift,
Legte der Bernsteinast sich um das winzige Wild.
Seht! das arme Tierchen, obwohl verachtet im Leben,
Setzt erst nach seinem Tode ward es ein köstlicher Schatz!

Rose Blätter.

I. Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von C. Ziegler.

LXXXIII.

Ernst Bahn, der so überaus rasch zu allgemeiner Anerkennung gelangte Schweizer Dichter, der in seinem bürgerlichen Leben bis zum Beginn dieses Sommers den Beruf des Bahnhof-Restaurateurs der St. Gotthard-Station Göschenen ausübte, packt in einem seiner vortrefflichen Werke, „Lukas Hoch-

„straßers Haus“ lautet der Titel*), auch das Erziehungsproblem, und zwar in seinem innersten Kerne, der Frage nach der Möglichkeit der Erziehung: „Lukas empfand, wie wenig Macht einem Menschen gegeben war. Da stellte man Kinder in die Welt und erzog sie zur Arbeit und Rechtlichkeit, und das eigene Blut, das sie in sich hatten, wandelte sich mit den Jahren, und man konnte es nicht hindern! Und das wuchs auf neben einem, Bäume vom eigenen Stamm gepflöpft und doch fremde Bäume, die ihren eigenen Schatten hatten.“

Während die meisten der Bildungsromane den werdenden Menschen vorführen, stellt Bahn den Erzieher selbst in den Mittelpunkt und speist den Leser nicht mit schönen Worten über Erziehung ab, sondern er schildert die erzieherische Tätigkeit selbst und schafft so ein Werk von künstlerischer Vollreife, das zwar arm ist an Erziehungs-Sentenzen, aber um so reicher an Erziehungs-Weisheit. In einer kurzen Selbstanzeige schreibt er über seine Absichten: „Mein Roman will an den Schicksalen einer Familie dartun, wieviel Hoffnung und Stolz des Vaters auf den Kindern ruht, wie leicht die Jugend sich überhebt und des Rates der Alten sich entschlägt, und — dies vornehmlich — wie manchmal das starke und weise Alter über die prangende Jugend siegt und Preise einheimst, welche der Welt nur für diese zu sein scheinen. Mein Buch möchte die Jungen mahnen, ihre reiche Kraft nicht zu zersplittern, und die Alten loben, denen die Seele heiß und stark bleibt bis an den letzten Tag. Möge es einigen von ihnen, Jungen oder Alten, lieb werden!“ Der Dichter hat das Buch seinen Kindern zugeeignet, will aber weder in dem Vater sich selbst noch in den Kindern seine eigenen darstellen, sondern ihnen in der Geschichte einer Familie ein Abbild der Wirklichkeit geben und ihnen ein Führer werden zur höchsten Tugend, der Herzensreinheit.

Lukas Hochstraßer, dieser schlichte Bauer, ist eine wahrhaft prächtige Gestalt, lebenswahr in allen Zügen und doch ein Mensch wie aus einer andern Welt, ein Mann von gewaltiger Charakterstärke, naturkräftig „wie die braune Scholle der Berge am See“. Nach dem Tode der Mutter hat er sich aufs Alenteil zurückgezogen, verfolgt aber die Entwidlung seiner Kinder mit scharfen Augen, um zur rechten Zeit eingzugreifen. Die Notwendigkeit hierzu tritt sehr bald an ihn heran. Er hat vier Söhne und eine Tochter. Seine Charakterzüge finden wir bei seinen Söhnen wieder, aber in einseitiger Ausprägung. Während beim Vater sich die entgegengesetzten seelischen Kräfte in einer höhern Einheit zusammenfassen, gehen die Söhne an ihrer Einseitigkeit zugrunde. Ihr Weg führte sie abwärts, „weil sie kein Gegengewicht für ihre Leidenschaften hatten, kein Ebenmaß in ihrem Wesen“. Julian, der älteste, hat vom Vater den Hochsinn und Ehrgeiz geerbt, der sich zur Leidenschaft steigert, ihn in den politischen Kampf treibt und ihn in einem Arbeiterausstand Schiffbruch erleiden läßt. Die Lebensfreude des Vaters artet in Martin, dem zweiten Sohne, zu grenzenlosem Leichtsinn aus, er verführt ein Mädchen und schändet ein zweites. „Eine Familie wie wir“, sagt der Vater, „ist wie ein Leib. Wenn ein Glied daran faul ist, muß man es wegschneiden, scharf weg, dicht am Gelenk.“ Diese Szene ist von erschütternder Wucht. Der Vater reißt dem Sohne die Offizierszeichen herunter, weil er ihrer nicht mehr würdig, zwingt ihn, seine Entlassung zu nehmen und das Vaterhaus zu verlassen. Er will des Vaters Hand fassen, er weist sie zurück: „Sie ist mir zu schmutzig, die Hand.“ Martin endet an der Landstraße. Bei Christian wächst sich der zähe Fleiß des Vaters und die Freude am Besitz zum Geiz aus; er endet im Selbstmord, um seiner Familie eine hohe Lebensversicherung zu gewinnen. David besitzt das offene Auge des Vaters für alles Schöne, aber er wird zum Träumer und läuft einer Kesselflickersbirne nach. Roja, die Tochter, hat wohl den Ernst des Vaters, aber nichts von seiner Heiterkeit; sie bringt sich durch ihre Sprödigkeit um ihr Lebensglück.

„An Lukas Hochstraßer war keine Veränderung. Sein Haar war nicht grauer, seine Haltung nicht weniger aufrecht. Seine eigene Kraft schien nur zu wachsen, je mehr die Kraft der Jungen versagte und sich zersplitterte. Das sahen auch die von Herrlibach. „Keiner sieht ihm an, daß er so schwer trägt“,

*) Union, Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart. 3,50 M.

fügten sie bei, wenn sie von dem Mißgeschick in seiner Familie sprachen. Er trug kein trübes oder finsternes Gesicht zur Schau. Sein Lachen klang glöckendumpf und köstlich aus seiner Brust herauf, und sein Blick hatte noch immer ein junges Feuer.“

Mit kräftiger Hand nimmt er von neuem die Bügel in die Hand und rettet, was noch zu retten ist. Er holt die zwei übrigegebliebenen Söhne heim und hilft ihnen wieder zu einer gesicherten Existenz. Auch an Martin denkt er mit großem Kummer. „Er ist meiner gewesen wie die andern.“ Auch ihm soll das Vaterhaus wieder offen stehen, wenn er ein anderer geworden. Im Begriffe, David heimzuholen, den er nicht aus dem Auge gelassen, findet er an der Straße den sterbenden Martin. Die letzten Stunden werden noch verkürzt durch die tiefe Reue des verlorenen Sohnes und eine starke Vaterliebe.

Durch seine schlichte Erziehungskunst bringt Lukas Hochsträßer die Heimgeholten zur Genesung und es gelingt ihm, das Haus neu zu festigen und die Glieder so fest „zusammenzuznüpfen“, daß sie zusammen nun eine Macht bilden, die den Sturm Trotz bieten kann. Martins verlassene Braut tritt mit ihrem Kinde auch in den Kreis ein. In seinem Geiste wird nun die heranwachsende dritte Generation aufgezogen; Brigittens mildes Wesen bildet das versöhnende Band, sie gewinnt auch auf der Tochter sprödes Gemüth segensreichen Einfluß. „Ihr gemeinsames Glück gedieh und band sie so fest, daß Lukas wußte, es würde nichts ihren Frieden stören, auch wenn er eines Tages nicht mehr unter ihnen sein würde.“ So endet das Werk schließlich doch mit dem Siege des Erziehers.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Wir schreiben heute den 19. Juli, und das Gedenken an Königin Luise schreitet in Preußen, vielleicht auch in ganz Deutschland durch Hütte und Palast. Wenn diese Zeilen zur Kenntniß unserer Leser kommen, sind seitdem schon wieder Wochen dahingeroht, diese und jene Tagesereignisse arbeiten in unserer schnelllebenden Zeit bereits daran, die Spuren, die ein vaterländischer Gedenktag wie der heutige tief eingraben sollte, auszugleichen. Das sollte nicht sein. Diese Frau hat unserm Geschlecht noch viel zu sagen. Manches liegt auf politischem Gebiet und muß hier unerwähnt bleiben; anderes aber geht uns näher an. — Wodurch ist uns diese Königin so verehrungswürdig? Es ist ihre tiefe Veranlagung fürs Familienleben, ihre ungekünstelte Hinnegung zu allen Mitmenschen, ihr kraftvolles Gefühl für deutsche Ehre, ihr besonnenes und klares Urtheil über Menschen, ihre Opferwilligkeit für hohe Interessen und nicht zuletzt die klare Einsicht, daß die Mächtigen dieser Erde bestimmt sind, an der Erziehung des Menschengeschlechts mit Ausdauer zu arbeiten. — Gerade unsere Zeit, die der Mädchenerziehung soviel Mühe angedeihen läßt, kann den Blick nicht eindringlich genug an Gestalten wie die Königin Luise heften. Wir haben zwar in unsern Lehrplänen viel schöne Worte über die Pflege des Familiensinns; die Gefahr ist anscheinend aber vorhanden, daß in ungesunder Weise die Verhältnisse der männlichen Ausbildung auf die Frauenbildung übertragen werden, sowohl im äußerlichen Auftreten als auch in der geistigen Schulung, von Klassenmühen, Rauchen und Kneipen in öffentlichen Lokalen bis hin zur Verachtung häuslicher Arbeit und zur Predigt vom unbeschränkten Wettbewerb beider Geschlechter im ganzen Erwerbsleben. Wer könnte uns aber den Wert des echten Familienlebens in helleres Licht rücken als die edle Dulderin, die an ihren Vater kurz vor ihrem Tode schreiben konnte: „Ich bin sehr glücklich, lieber Vater, als Ihre Tochter und die Frau des besten der Männer.“ — Und wie wäre es in unserer Zeit der Zerklüftung zu wünschen, wenn auf vielen hohen Warten Männer und Frauen von so natürlich quellender Liebe zu dem Mitmenschen säßen, die sich der Pflichten der führenden Kreise voll bewußt wären in äußerer Lebenshaltung, die allem aufgeblasenen Wesen, allem Hinauswollen über die Verhältnisse einen

kräftigen Damm entgegen bauten und uns neben allem erlaubten Fortschritt in der Lebensführung Schlichtheit in unserem ganzen Tun und Treiben schätzen lehrten. — Wer sich am Erdgeruch noch freuen kann und Sinn für das Natürliche hat, wird auch ein gesundes Gefühl für alles behalten, was die Ehre des Vaterlandes betrifft. Wie schwach ist doch hierfür das Gefühl unserer Mädchen und Frauen entwickelt! Modeblatt und Küchenzettel beherrschen den Sinn. Und doch brauchte das nicht so zu sein, wie das Beispiel Luizens lehrt; denn sie wurde zur treibenden Kraft, wo die vaterländische Ueber in vielen Männer zu schlagen nachließ. Gott behüte uns vor politisierenden Weibern, wir brauchen aber Frauen mit Verständnis für die großen Fragen, die das öffentliche Leben an das weibliche Geschlecht stellt, und die Schule hat mehr als je die Pflicht, hierfür den Sinn zu erschließen. Und wir wollen es jener Edlen noch lange danken, wenn sie beim Blick auf die öffentlichen Fragen ihr Auge besonders auf die Erziehung richtete, um dadurch die Kraft des Volkes zu stärken. Wohl gingen die großen leitenden Gedanken hierüber damals von gottbegnadeten Männern aus, und wir brechen kein Blatt aus dem Lorbeerkrantz der edlen Königin, wenn wir dies zugeben. Was können aber die besten Geister ausrichten, wenn sie nicht in den Kreisen der Gewalt Verständnis für ihre Pläne finden, und darum Ehre allen, die auf den Höhen der Menschheit sich einen ungetrübten Blick und ein liebevolles Eingehen auf die großen Lebensfragen des Menschengeschlechts bewahren, und die dann auch alle Kraft einsetzen, hierin förderlich und dienstlich zu sein!

Chronik.

Rektoren und Hauptlehrer. Der preussische Kultusminister hat folgende Verfügung erlassen: „Ich weise die Regierungen auf die Entschliebung des Hauses der Abgeordneten hin, wonach den mit voller Leitungsbefugnis ausgestatteten Leitern von Schulen mit sechs oder mehr aufsteigenden Klassen grundsätzlich die Amtsbezeichnung Rektor, anderen Schulleitern und solchen Ersten Lehrern an Volksschulen mit drei oder mehr Lehrkräften, denen Leitungsbefugnisse übertragen sind, grundsätzlich die Amtsbezeichnung Hauptlehrer beigelegt werden soll. Ich bin damit einverstanden, daß dieser Entschliebung Folge gegeben wird, und veranlasse die Regierungen, hiernach das weitere anzuordnen. Hinsichtlich derjenigen Hauptlehrer, bei welchen nicht alle für die Ernennung zum Rektor notwendigen Voraussetzungen gegeben sind, ist in eine nähere Prüfung der Verhältnisse einzutreten. Soweit nur formelle Gründe (Nichtablegung der betreffenden Prüfungen) entgegenstehen, kommt die Frage, sonst tüchtigen Leitern durch Befreiung von der Mittelschullehrerprüfung unter der Bedingung, daß sie die Rektorprüfung in einem bestimmten Zeitraum ablegen, unter ganz besonderen Umständen, z. B. bei vorgerücktem Alter, auch durch Befreiung von der Mittelschullehrer- und Rektorprüfung behilflich zu sein, wie dies bereits bisher nach den bestehenden Bestimmungen für Rektoren in Ausnahmefällen geschehen ist. Dort, wo eine Befreiung unbedenklich erscheint, sind die erforderlichen Anträge bei mir zu stellen. Können die betreffenden Lehrer aber zur selbstständigen Leitung nicht für befähigt erachtet werden, oder kann nach Lage der Sache eine Befreiung nicht empfohlen werden, so wird der gegenwärtige Zustand, soweit nicht etwa eine Verletzung des Hauptlehrers möglich ist, einstweilen noch aufrecht zu erhalten sein, bis sich beim Ausscheiden des gegenwärtigen Stelleninhabers die Neuregelung im Sinne der allgemeinen Bestimmungen ermöglichen läßt. Ich weise noch besonders darauf hin, daß auch im übrigen beim Ausscheiden der gegenwärtigen Stelleninhaber die Neuweisung der Stellen von Leitern an Schulen mit sechs oder mehr aufsteigenden Klassen nur mit Lehrkräften erfolgen darf, welche die vorgeschriebenen Prüfungen abgelegt haben.“

Lehrerinnen als Schulleiter. In einem neuen Erlaß für Übertragung von Leitungsbefugnissen an Lehrerinnen heißt es, daß eine solche Übertragung nur in besonderen Fällen und nur da in Frage kommen kann, wo die Geschlechtertrennung vollständig durchgeführt ist. Handelt es sich um größere Schulsysteme, wie Volksschulmädchenschulen mit sechs oder mehr aufsteigenden Klassen, so kann die Leitung nur solchen Lehrerinnen übertragen werden, die die Prüfung für Schul-

vorsteherinnen bestanden haben, wie sie seit 1874 vorgeschrieben ist. Solche Lehrerinnen müssen auch völlig die Gewähr für eine ordnungsmäßige Erfüllung der Aufgaben bieten, die mit einer leitenden Stelle verknüpft sind.

Die Mädchenschulreform. Der Zentralverein zur Durchführung der preussischen Mädchenschulreform veröffentlicht folgende Kundgebung: „Auf die Bestimmung der Regierung, daß Studienanstalten für Mädchen nur dort gegründet werden dürfen, wo Frauenschulen bereits bestehen, ist es zurückzuführen, daß mit der Gründung von Frauenschulen so sehr geeilt wird, auch dort wo kein nennenswertes Bedürfnis danach vorliegt, während umgekehrt die Gründung der Studienanstalten hinter dem bestehenden Bedürfnis zurückbleibt. Den 77 im letzten Jahr anerkannten Frauenschulen ist es zum Teil sehr schwer geworden, eine genügende Zahl von Schülerinnen zu bekommen. Wenn Eltern ihre Töchter einen zwölfjährigen Bildungsgrad durchmachen lassen, so wollen sie ihnen in der Regel doch wenigstens eine Zukunft damit sichern, und das konnte durch die Frauenschule, die nur eine Fortbildungsschule sein wollte, nicht geschehen. Daraufhin haben schon etwa zehn Frauenschulen angefangen, Vorbereitung zu Verufen, so zu dem der Haushalt- und Handarbeitslehrerin, der Kindergärtnerin, Bibliothekarin, Apothekerin mit in ihr Programm aufzunehmen. Sie wollen also Fortbildungs- und Berufsschulen zugleich sein, den doppelten Zweck einer allgemeinen und fachlichen Ausbildung in kürzester Zeit erreichen, und dies sehr oft unter Leitungen, die den betreffenden Berufsgebieten fernstehen. Während zum Beispiel ein gutes Kindergärtnerinnenseminar zwei Jahre ausschließlich der Berufsausbildung widmet, will manche Fachschule in einem Jahr, und zwar nebenbei, dasselbe erreichen, ja sogar ihren Absolventinnen noch ein Zeugnis ausstellen, wonach sie befähigt sein sollen, Kindergärten einzurichten und zu leiten. Es ist sehr zu hoffen, daß die Gründung von bloß „weiterbildenden“ Frauenschulen nur dort erfolgt, wo ein wirkliches Bedürfnis vorliegt, daß aber denjenigen Frauenschulen, welche Berufsschulen sein wollen, feste Bestimmungen durch die Regierung auferlegt werden, die sie hindern, Dilettantismus auf dem Gebiet weiblicher Berufsarbeit grob zuziehen, wozu sie jetzt auf dem besten Wege sind. Im Gegensatz zu den Frauenschulen sind die 28 im Jahre 1909/10 anerkannten Studienanstalten sogleich von zusammen 2012 Schülerinnen besucht worden, was für Anstalten, die zum Teile erst eine oder zwei Klassen führen, eine sehr große Frequenz bedeutet. Von diesen Schülerinnen sind etwa 600, also fast ein Drittel, Auswärtige, die also, da in ihrem Heimatsorte keine Studienanstalt besteht, in einer fremden Stadt in Pension leben müssen. Die rheinisch-westfälischen Städte Köln, Bonn, Münster und Essen zählen allein 131 auswärtige Schülerinnen an ihren Studienanstalten, die Charlottenburger Studienanstalt zählt 73, die neue Studienanstalt der Stadt Berlin 51, die Studienanstalt Hannover 46 auswärtige Schülerinnen. Wenn man bedenkt, daß diese Mädchen schon vom 13. Jahr ab das Elternhaus entbehren, so wird die Notwendigkeit vermehrt und zweckmäßigerer Fürsorge für die höhere Schulbildung der Töchter ganz besonders einleuchtend.“

Deutsches Kunstgewerbe in französischer Beleuchtung. Ein bemerkenswertes Urteil über das deutsche Kunstgewerbe, wie es auf der Brüsseler Weltausstellung sich darbietet, veröffentlicht der französische Kritiker Ed. Pottier im „Temps“. Er spricht von der großen Wirkung, die die deutsche Abteilung zielbewußt und mit äußerster Konzentration aller Kräfte erstrebt und erreicht habe. „Deutschland hat sich das Ziel gestellt, mit gewaltigen Opfern die Führung in allen Zweigen des Industrielebens zu erobern, es will überall den Ersten sein und verbirgt das nicht. Die militärische Hegemonie genügt nicht; in der kaufmännischen Macht soll sie ihre notwendige Stütze finden. Dann wird Deutschland die Musternation sein.“ — Die Ergänzung und die Erklärung zu diesen Leistungen findet der französische Kritiker in der deutschen Unterrichtsabteilung. Hier sieht man nicht nur, wie Deutschland seine Kunsthandwerker erzieht, sondern vor allem, wie die heranwachsende Generation systematisch zu diesen neuen Lebensformen erzogen wird. In den Volksschulen wird die Liebe zur Heimat und der ästhetische Sinn zielbewußt gebildet, die Zeichenhefte der Volksschüler zeigen die Ziele, die die Lehrer mit unerschöpflicher Geduld verfolgen. Deutschland

hat begriffen, daß zum Kampfe im Reiche des Kunstgewerbes große Bataillone gehören, und es bildet sie heran in den Volksschulen mit ihren Millionen von Schülern. Der Anblick stimmt jeden Franzosen nachdenklich, die Reflexionen sind nicht immer erfreulich. Wird Frankreich diesem methodischen, überlegten, planvollen Vorgehen gewachsen sein, wird das französische Kunstgewerbe dieser Konkurrenz standhalten? Pottier erwartet die Antwort von der Zukunft. Es sind zwei verschiedene Methoden: in Deutschland eine strenge Disziplinierung der wirkenden Kräfte, festaufgestellte Ziele, in Frankreich größere individuelle Freiheit der Künstler, Vorurteilslosigkeit. „Unsere Methode unterscheidet sich vollkommen von der unserer Nebenbuhler. Die Zukunft muß sagen, wer recht behält.“

Amerikanische Schulmänner über deutsche Schulen. In dem nunmehr veröffentlichten Bericht der Carnegie-Stiftung für das vergangene Jahr finden sich zum ersten Male Urteile amerikanischer Schulmänner, die als Austauschlehrer an deutschen höheren Schulen tätig waren. Diese Urteile haben einen Anspruch auf Beachtung, weil sie von Fachleuten stammen, die ein Jahr lang einem deutschen Lehrerkollegium angehört haben und dadurch als Kenner unseres höheren Schulwesens gelten dürfen. Im Vergleich mit der amerikanischen höheren Schule, der Highschool, die sich mit vier Jahreskursen an die Elementarschule anschließt, wird an unseren höheren Schulen hervorgehoben, daß sie den verschiedenen Arten von Schülern verschiedene Schulgattungen bieten, von denen jede auf ein bestimmtes Ziel hinarbeitet, während die amerikanische Einheitschule die verschiedenen Arten der Ausbildung zur Auswahl stellt. Hierdurch entsteht nach Ansicht amerikanischer Lehrer eine Zersplitterung der Kräfte in den amerikanischen Schulen gegenüber einer langen konzentrierten Ausbildung in Deutschland. Als Nachteil dieser Organisation bei uns empfindet man allerdings eine zu frühe Förderung der Spezialisierung im Leben. Sehr vorteilhaft sind die übereinstimmenden Urteile über unsere Oberlehrer. Man rühmt ihnen nach, daß es durchweg Leute von umfassender Universitätsbildung sind, die das Unterrichten als ihre Lebensaufgabe betrachten, die sie mit Energie und seltener Gründlichkeit erfüllen. In bezug auf den Unterrichtserfolg wird darauf hingewiesen, daß der amerikanische Knabe bei seinem Eintritt in die höhere Schule um wenigstens zwei bis drei Jahre gegen den deutschen Altersgenossen zurück ist, und daß dieser Vorsprung des letzteren niemals wieder einzuholen ist. Auch auf dem Gebiet der Leibesübungen sind die amerikanischen Lehrer einig in der Bevorzugung unseres Systems. Die natürliche und vernünftige körperliche Erziehung für alle Altersstufen durch gut ausgebildete Turnlehrer in einer größeren Zahl von Turnstunden in vollkommen ausgestatteten Turnhallen und durch Spiele im Freien erreichen bei den Knaben eine körperliche Ausbildung, wie man sie in Amerika selten findet. Bei den Geräteübungen würden deutsche Knaben die amerikanischen um drei Jahre hinter sich zurücklassen. Auch der moralischen Haltung unserer Schüler wird Anerkennung gezollt. Bögen, kleine Diebstähle und Betrügereien kämen viel seltener vor, wie in großen amerikanischen Schulen. Als Gründe dafür führt man an, daß die Erziehung zu Hause besser sei, und daß Bücher und Schulmaterialien nicht auf öffentliche Kosten geliefert würden. Hierdurch würde das Eigentumsrecht besser respektiert und Sparsamkeit gelernt. Es existiert nicht, so urteilt man, jener Geist der Verschwendung auf öffentliche Kosten, der nur zu oft einen Schritt auf dem Wege zum Diebstahl an öffentlichem Gut bedeutet. Ein Einfluß wird hierbei auch dem Religionsunterricht zugeschrieben, der besonders für ältere Knaben Gelegenheit zur Erörterung ethischer Theorien bietet. In deutschen Schulen, so lautet ein Urteil, herrschen gute Manieren, und man befindet sich in einer angenehmen Atmosphäre von Höflichkeit und Rücksichtnahme.

Hundertjähriges Jubiläum des Oberlehrerstandes. Am 12. Juli 1910 können die preussischen Oberlehrer den 100. Geburtstag ihres Standes begehen. Am 12. Juli 1810 wurde durch einen Erlass für die Prüfung zum Lehramt für höhere Schulen der Oberlehrerstand gegründet. Als der mittelbare Gründer des Standes ist Wilhelm von Humboldt anzusehen, der zur Verwirklichung seiner Erziehungsideale bestimmte Prüfungsbedingungen für die höheren Lehrer vorschlug, die den Grundstock der heutigen Prüfungsordnung bilden.

Berliner Ferienturse für Lehrer und Lehrerinnen, veranstaltet vom Berliner Lehrerverein, 26. September bis 8. Oktober 1910. I. Vorlesungen: 1. Philosophie. Professor Dr. M. Dessoir: Die Formen des Denkens (12 Std., M. 5). 2. Psychologie. Professor Dr. R. Schaefer: Ausgewählte Kapitel aus der Sinnespsychologie (12 Std., M. 5). 3. Religionswissenschaft. Professor Dr. S. Grefmann: Die Ausgrabungen im Vorderen Orient und das Alte Testament (12 Std., M. 5). 4. Geschichte. Professor Dr. R. Sternfeld: Französische Geschichte im 19. Jahrhundert mit Berücksichtigung der Einflüsse und Wirkungen auf Deutschland (12 Std., M. 5). 5. Geophysik. Professor Dr. A. Schmidt: Energiehaushalt der Erde (12 Std., M. 5). 6. Physikalische Chemie. Dr. von Wartenberg: Neuere Ergebnisse der Physikalischen Chemie (12 Std., M. 5). 7. Anatomie und Biologie. Professor Dr. R. Krause: Die Zelle und ihr Leben (12 Std., M. 5). 8. Englische Literatur (in englischer Sprache). Universitätsrektor Professor F. S. Delmer: Über die Werke von Elizabeth Barrett Browning und Robert Browning (6 Std., M. 3). 9. Französische Literatur (in französischer Sprache). Sprachlehrer E. Dancre: La Chanson populaire en France (6 Std., M. 3). Eine Vollkarte für M. 20 berechtigt zum Besuche sämtlicher Vorlesungen. — II. Übungen. 1. Professor Dr. R. Heise: Praktischer Kursus im Präparieren und Mikroskopieren an wirbellosen Tieren. Ergänzung des vorjährigen Kurses; doch können auch Anfänger teilnehmen. (21 Plätze, 24 Std., M. 20). 2. Professor Dr. W. Magnus: Praktischer Kursus (für Anfänger) im Präparieren und Mikroskopieren von Pflanzen (67 Plätze, 24 Std., M. 20). Mikroskope und alle sonstigen Gegenstände werden geliefert. Die Praktikanten erhalten eine Anzahl selbstgefertigter mikroskopischer Präparate als Eigentum. Baldige Anmeldung ist ratsam. Berücksichtigt werden nur solche Meldungen, denen die Hörgebühr beigefügt ist. Die Stunden sind so gelegt, daß die Teilnahme an den naturwissenschaftlichen Vorlesungen und an beiden Übungen möglich ist. 3. Wegen eines in Aussicht genommenen praktischen Kurses in experimenteller Psychologie erfolgt später Mitteilung. — Nebenveranstaltungen: Führungen durch Museen, Besichtigungen von Sehenswürdigkeiten und Fabrikanlagen, Ausflüge. — Zur Teilnahme an den Ferientkursen sind alle deutschen Lehrer und Lehrerinnen berechtigt ohne Unterschied der Staats- oder Vereinszugehörigkeit und der Konfession. Anmeldungen zu den Übungen (unter II, 1. 2) werden schon jetzt angenommen. Die Vorlesungen (unter I, 1 bis 9) wolle man von Mitte August an belegen. Dazu stellen dann die beiden unten genannten Herren auf Wunsch besondere Anmeldebogen mit ausführlichem Programm, Stundenplan und allen sonstigen Mitteilungen kostenlos zur Verfügung. Meldungen und Geldsenbungen sind bis zum 29. Juni und vom 9. August ab zu richten an Lehrer Paul Krause, Berlin NO. 18, Kniprodestr. 7. Auskunft erteilt Rektor Hermann Rebhuhn, Berlin N. 113, Schönhäuser Allee 99.

Der zweite Internationale Volksschulkongreß, der in der ersten Augustwoche (4.—7. August) in der Sorbonne zu Paris unter dem Ehrenpräsidium des Ministerpräsidenten M. Briand abgehalten wird, verspricht in verschiedener Hinsicht sehr interessant zu werden. Zunächst sind eine große Anzahl offizieller Vertreter aus den verschiedensten Ländern der ganzen Welt angemeldet. Ferner haben die Veranstalter neben dem Kongreß eine Menge interessanter Darbietungen und Ausflüge vorbereitet, und endlich zeigt die Tagesordnung vier wichtige Beratungsgegenstände, die geeignet sind, die Aufmerksamkeit aller Volksschulinteressenten zu erregen. Die dem Internationalen Bureau für Lehrervereine angeschlossenen Verbände haben ihre Abgesandten bereits angemeldet, ebenso haben auch eine Anzahl Vertreter der staatlichen, provincialen und kommunalen Schulverwaltungen aus Frankreich, Belgien und England ihr Erscheinen zugesagt. Auch Abgesandte solcher Landeslehrervereine, die dem Bureau nicht angeschlossen sind, wie z. B. die österreichischen, spanischen, schwedischen und portugiesischen, werden zugegen sein. Der erste Vortrag handelt von den Schulzuständen in den verschiedenen Ländern auf Grund statistischer Ermittlungen. Der zweite beschäftigt sich mit dem Stoff und Zweck der Naturwissenschaften in der Volksschule. Der dritte handelt von der Lehrerbildung und der Schulaufsicht, der vierte endlich soll ein Bild des Fortbildungsschulwesens in den verschiedenen Ländern geben.

Alle, die dem Kongreß beizuwohnen wünschen, haben sich an den Generalsekretär des Kongresses, Lehrer P. Courrèges in La Plaine St. Denis (Seine), rue Langlier Renaud 2, zu wenden. Die vorbereitende Broschüre, welche über die Gegenstände der Tagesordnung und über alle sonstigen Programmpunkte Auskunft gibt, ist auch von dem Delegierten des Deutschen Lehrervereins, E. Wiehe, Friedenau b. Berlin, Hauptstr. 89, zu beziehen.

Quellenangaben zu Konferenzthemen.

Wie ist das Leben Jesu in der Schule historisch-pragmatisch zu behandeln?

Thema der Kgl. Regierung zu Merseburg.

Bang, Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung. E. Wunderlich, Leipzig. M. 2,40.

— Das Leben unseres Heilandes. Für Schule und Haus im Wortlaut der Evangelien. Ebenda. 60 Pf.

— Das Leben Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung. I./II. Ebenda. M. 2,80.

— Sind die gegen eine historisch-pragmatische Behandlung des Lebens Jesu erhobenen Bedenken gerechtfertigt? Gotha, Thienemann. 20 Pf.

Höfer, Wie ist die Forderung eines pragmatischen Lebens Jesu zu beurteilen, bzw. praktisch zu gestalten? Dresden, Bleyl & Kaemmerer. M. 1,20.

Kirch, Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. Langensalza, Beyer & Söhne. 40 Pf.
Mrugowsky, Die Leben-Jesu-Bewegung in der Pädagogik und der jüdische Hintergrund im Neuen Testament. Halle, S. Schroedel. M. 1,20.

Schulze, Grundlinien zu einem Leben Jesu in der Volksschule. Bielefeld, Helmich. 50 Pf.

Tange, Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. Beitrag zur Leben-Jesu-Frage in der Schule. Langensalza, Beyer & Söhne. 40 Pf.

— Das Leben Jesu im Unterricht der höheren Schulen. Ebenda. 50 Pf.

2. Aus pädagogischen Aufsätzen.

Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Schüler im Unterrichte, R. Kassel.

„Neue Westf. Lehrerztg.“, 09, Nr. 29—32: Der Grundsatz der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, das Prinzip des Selbstfindens und Selbstkönnens muß für alle Teile des Lernprozesses gefordert werden, für die Aufnahme und Verarbeitung des neuen Stoffes und für die Einordnung in das vorhandene Gedankenreich. Im Widerspruch mit diesem Grundsatz steht es, wenn der Lehrer zuviel fragt bei der Darbietung und Ausnahme des neuen Stoffes, beim entwickelnden Lehrverfahren, bei der Wiederholung. Der Grundsatz bedingt für die Unterstufe eine Abänderung des Lehrplanes, jedenfalls aber Heranziehung der Schüler zur Selbsttätigkeit, nicht nur im Lesen und Schreiben, sondern auch im Malen, Zeichnen, Formen usw. Auch auf der Mittel- und Oberstufe muß dieser Forderung mehr als bisher Rechnung getragen werden durch Anfertigung von Zeichnungen, durch selbsttätiges Messen, Wägen usw., durch selbständiges Experiment, durch eigene Herstellung von Veranschaulichungsmitteln für den Unterricht und durch Modellieren. Die Forderung des selbständigen Rechnens bedingt vor allem, daß die Schüler Anleitung erhalten, selbständig den Weg zur Lösung von Rechenaufgaben zu suchen, und oft veranlaßt werden, selbständig Rechenaufgaben aus dem Leben zu bilden. Die schriftlichen Arbeiten erfordern Klarheit und Wahrheit der Darstellung und Selbständigkeit der Leistung. Die Schule muß deshalb den selbständigen, freien Aufsatz pflegen und dafür die Kinder auf allen Stufen und in allen Unterrichtsfächern vorbereiten, befähigen und ihnen die nötige Anleitung geben. Die Schule muß überhaupt die Schüler durch lernmethodische Winke zu lernmethodischer Selbständigkeit und zu zielbewußtem Arbeiten anleiten, z. B. beim Kartenlesen, beim selbständigen Beobachten der Umgebung, beim Zeitungslesen, beim Memorieren usw.

Die unterrichtliche Bedeutung der Wirkung von Suggestivfragen. M. Lobstien. „Pädag.-psychol. Studien“ X, 11/12: Kein Unterricht ist frei von Suggestionswirkungen. Ja, genau erwogen, er kann nicht nur frei davon sein, er will es auch gar nicht. Zöglinge, die nicht suggestibel sind, sind schwer, wenn nicht gar überhaupt nicht, in ersprießlichem Maße unterrichtbar. Es ist eine falsche Annahme, daß die Wirkung der Suggestivfrage einseitig in übler Richtung liegen

müsse. Jede unterrichtliche Frage wirkt mehr oder weniger suggestiv, am stärksten die entsprechend formulierte. Dem Unterrichtenden muß die Möglichkeit solcher Wirkungen klar bewußt sein; er muß sich vor Augen halten, daß seine Schüler mehr oder minder, je nach der individuellen Veranlagung, dem Geschlecht, dem Alter uß. suggestibel sind. Er wird Suggestivfragen, die im negativen, also nicht gewöhnlichem Sinne zu wirken vermögen, ausschalten und solche Umstände, die eine harmlose Frage zu einer suggestiven zu färben geeignet sind, klar durchschauen — nur dann wird es ihm möglich sein, den Ausagesfehlern seiner Zöglinge als objektiver, gerechter Beurteiler gegenüberzutreten zu können.

Das biologische Prinzip im naturgeschichtlichen Unterricht. D. Kohlmeier. „Päd. Stud.“ 5, 6: Das biologische Prinzip hat sich heute so ziemlich zu allgemeiner Anerkennung durchgerungen; Stimmen dagegen werden kaum noch laut. Die alte Gefahr, bei einer neu auftretenden Sache ins Extrem zu verfallen, hat sich auch dem biologischen Prinzip gegenüber gezeigt. Man braucht nur das eine oder andere Lehrbuch aufzuschlagen: das Halben nach sogenannter Vertiefung des biologischen Prinzips zeitigt die sonderbarsten Blüten, führt auf Abwege und führt Ungereimtheiten hervor, die die biologische Unterrichtsverteilung in Mißkredit bringen müssen. Soll sie davor geschützt sein, so muß 1. der Unterrichtsstoff auf eine sichere, wissenschaftlich nicht anfechtbare Grundlage gestellt werden; darum darf der Unterricht sachlich Falsches oder Zweifelhafte nicht bringen oder wohl gar als Ausgangspunkt für biologische Schlüsse verwenden; 2. muß nicht um jeden Preis ein zweckdienlicher Zusammenhang nachgewiesen werden sollen, auch wo er sich nicht nachweisen läßt; denn die Natur weist auch Ausnahmen auf, nicht alles in ihr kann als zweckmäßig bezeichnet werden. Für die Behandlung muß der Grundsatz gelten: Los von dem Bilderkultus, wo nie die Wirklichkeit, Tatsachen bieten können! und der andere: Mehr Passivität für den Lehrer, weit mehr Aktivität für den Schüler. Für die Stoffanordnung: Die einzelnen Zweige müssen ihren besondern ihnen eigentümlichen Gang gehen, der durch das Wesen des Stoffes und der Methode bestimmt wird. Dieser ist so einzurichten, daß verwandte Stoffe und Stoffgebiete sich sachlich stets, zeitlich, wenn es möglich ist, berühren, so daß sie an- und ineinander gewoben werden können zu ihrem bessern Verständnis, zur Erzielung der Einheitlichkeit der Anschauung. Jedenfalls muß man am Schlusse der Behandlung größerer Abschnitte der verschiedenen Zweige erstere unter einheitliche, verbindende Gesichtspunkte bringen, sie auch zu den übrigen Fächern in Beziehung zu setzen suchen.

Was ist lehrbar? H. Rabich. „Päd. Bl. f. Lehrerbild.“ 10, Heft 1: Etwas lehren heißt: einen andern durch planmäßige Einwirkung in den Stand setzen, eine geistige oder körperliche Tätigkeit, die er bis dahin nicht oder nur unvollkommen beherrschte, ganz oder in vollkommenerem Grade auszuüben, bezw. einen geistigen Zustand, der ihm sonst ganz oder teilweise fremd war, zu erleben oder zu steigern. Religion ist demnach lehrbar, wenn es möglich ist, durch planmäßige Einwirkung ein Subjekt dahin zu bringen, daß es die eigene Unzulänglichkeit im Gefühl erlebe und die Wirksamkeit der oberen Welt, gleichviel, wie diese vorgestellt werde, durch Steigerung der Lebenskraft als eine wirkliche erfahre. Christliche Religion ist lehrbar, wenn dabei die planmäßige Einwirkung dahin führt, daß die Unzulänglichkeit im Sinne Jesu motiviert und im Sinne Jesu aufgehoben ist, so daß auch die aus dem neuen Vorstellungsgefühl quellende Willensrichtung in der Richtung seines Wollens verläuft. Für alle Lehrbarkeit gibt es Grenzen, daß nur das gelehrt werden kann, wozu dem Empfänger nicht jede Anlage fehlt, daß die Umstände nicht auf den Vernunft zerstörend einwirken, und daß jedes Ergebnis des Lernprozesses durch später auftretende Hemmungen wieder verloren gehen kann.

Wilhelm Wundt und Ernst Meumann oder — die experimentelle Pädagogik eine Gefahr? W. J. Ruttmann. „Deutsche Schule“ 10, Heft 3: Wundt führt die Fehlerkriterien an, welche die experimentelle Pädagogik gegenüber der Psychologie charakterisieren: 1. Es bestehe eine Neigung zu übereilter Verallgemeinerung von Ergebnissen; 2. die Neigung zu abschließenden Begriffsbildungen, die den Charakter des Schematisierten an sich tragen; 3. die Folge ist unzulängliche und widerspruchsvolle Auslegung der Erscheinungen. Dem-

gegenüber sind die Fragen zu stellen: Ist mit dem derzeitigen Ergebniststoff der experimentellen Pädagogik je eine „abschließende Begriffsbildung“ versucht worden, besteht vorläufig überhaupt Recht und Absicht dazu? Sind bis jetzt wesentliche Ergebnisse der experimentellen Pädagogik auf die Praxis übertragen worden, oder waren große Gruppen von Experimenten wirklich praktischer Natur? Beide Fragen sind zu verneinen. Es lassen sich freilich aus der schon ziemlich umfangreichen Literatur zur experimentellen Pädagogik viele, ja sehr viele Beispiele suchen, welche die Wundtschen Befürchtungen nur zu stärken vermöchten; allein dies ist nur möglich, wenn man den Begriff der experimentellen Pädagogik zu weit faßt, mindestens nicht in der strengen Form als Problemstellung zur psychologischen Analyse der Erziehungsstatistiken.

Schulausstellungen. H. Blacher. „Deutsche Schule“ 10, Heft 3: Sie sollen das moderne Bildungsideal verbreiten, bergen aber die große Gefahr in sich, den Schulbetrieb zu veräußern und so in den Hauptfehler der Lernschule schlimmster Art zu verfallen. Wird von vornherein auf eine Schulausstellung hingearbeitet, dann ist nicht nur die Auswahl der Stoffe einseitig beeinflusst, sondern auch Form und Zweck der Anregung erscheinen wesentlich verändert. Liegen in einer solchen Ausstellung sämtliche Arbeiten auf, vom ersten wie vom letzten Schüler der Klasse, von der besten Klasse wie von der schwächsten, dann ist sie von größtem Werte, aber nur für den Fachmann. Dem Laien sind die natürlichen Grenzen, welche nun einmal der Leistungsfähigkeit des Kindes gezogen sind, viel zu wenig gegenwärtig, und er wird leicht zu einem falschen Urteile kommen: zu einem abprechenden, wenn in der Hauptsache mittelmäßige oder wenigstens gemischte Ergebnisse aufliegen, zu einer vollständigen Überschätzung und Verkennung der Leistungsmöglichkeit der Schule und des Kindes, wenn nur ausgesuchte, verbesserte, auf den Glanz hergerichtete Schülerarbeiten zur Schau gestellt sind. So überwiegen gar zu leicht die Schattenseiten der Ausstellungen. Sie sind darum auf ein vernünftiges Mindestmaß zu beschränken, wo sie nicht zu entbehren sind; dürfen aber in keinem Falle der Erinnerung und Vertiefung der Schularbeit hinderlich sein.

Zur Lehrplanrevision der Münchener Volksschulen. R. O. Beeg. „Päd. Werte“ 09, Heft 13: Unsere Lösung darf nicht heißen: „Weg mit der Lernschule und her mit der Arbeitsschule“, sondern: „Herein mit der Arbeit in die Lernschule.“ Die Entwicklung, die viele städtische Fortbildungsschulen bereits genommen haben und die Volksschulen zu nehmen drohen, trägt dem nicht Rechnung. In keinem Falle soll die Schule hinter der Werkstatt, der Lehrer hinter dem Handwerker zurücktreten, gerade in unserer Zeit, wo die Handarbeit nicht unter-, sondern überschätzt wird. Wenn unsere Jugenderziehung in der Arbeit ausgesprochen ihre Spitze erhält, dann folgen wir allerdings dem Zuge der Zeit, d. h. wir treiben in vollem Fahrwasser dem Materialismus entgegen. Dann leidet die intellektuelle und ethische Ausbildung Not, der ideale Sinn verflümmert, und die Wurzeln deutscher Kraft verdorren. Wer hob unser Vaterland empor? Etwa ein aus der „Arbeitsschule“ hervorgegangenes Geschlecht? Nein, das aus der deutschen „Lernschule“ herausgewachsene, in aller Welt verachtete Volk der — Dichter und Denker. „Andere Zeiten, andere Sitten; andere Ziele, andere Wege“ wird man einwenden. Dem verschließe ich mich nicht und mache deshalb dem Werkunterricht weitgehende Zugeständnisse. Aber er soll unsere Lernschule nicht beeinträchtigen, sondern ergänzen, soll unsern Blick nicht von der Hauptaufgabe ablenken, die Lernschule, diese Grundlage unserer Größe, immer mehr zu einer Pflegstätte deutscher Herzens- und Charakterbildung zu machen. Aus der Sadgasse, in die uns die Einseitigkeit des Intellektualismus gebracht hat, wollen auch wir die Jugend- und Volksbildung führen, uns dabei aber hüten, sie in die andere Sadgasse der Arbeitsschule hineinzudrängen.

Die Bestrebungen Kerschensteiners und das Münchener Volksschulwesen. Rektor Köppler. Deutsche Bl. f. erz. u. 1910, Nr. 20, 21: Kerschensteiner ist das, wozu er andere erziehen will: ein Mann der Tat, der wie wenige Menschen seine Gedanken in die Wirklichkeit umzusetzen vermag. Er ist eine Kraftgestalt voll Glauben an seine Gedanken und voll Energie. Vielleicht stellt ihn die Zukunft einmal mit Eberhard von Rochow zusammen. Eine andere Frage ist die,

ob wir das Ideal, dem sein Leben geweiht ist, zu dem unseren machen können. Wir stimmen ihm zu in der Forderung, dem Erfahrungswissen und der produktiven Arbeit einen größeren Raum in den Schulen zu gewähren. Dem obersten Ziele aller Schulerziehung „Heranbildung praktischer Staatsbürger“ und dem Bestreben gegenüber, den zukünftigen Beruf des Schülers für die Auswahl des Stoffes maßgebend sein zu lassen, halten wir fest daran, daß das Ziel des Unterrichts die Aktivität des heranwachsenden Menschen, seine innere Belebung und Regsamkeit, mit andern Worten das Interesse und das oberste Ziel der Erziehung die sittlich-religiöse Persönlichkeit ist. Wenn der Staat seine Herrschaft über die Schule dazu benutzen wollte, sie als Organ zu seiner Selbsterhaltung anzusehen, so bedeutete das eine ebensolche Verengung ihrer Aufgabe, wie sich die Kirche des Mittelalters schuldig machte. Mit Bedauern sehen wir, wie der Kreis immer kleiner wird, der dem Menschen in seinem Berufe zugemessen ist, wie die Arbeit immer seelenloser wird. Darum können wir nicht mittun, den zukünftigen Beruf schon in die Volksschularbeit hineinzutragen.

Die Erziehung zum deutschen Staatsbürger in unsern Schulen. E. Neupolt. „Sächs. Schulztg.“ 09, Nr. 47, 48: Die Notwendigkeit der staatsbürgerlichen Erziehung unserer Schuljugend entspringt aus der Naturanlage der deutschen Volksseele und aus den nationalen Aufgaben unserer Zeit. Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung ist die Weckung des Nationalbewußtseins und die Einführung in das Verständnis unserer wichtigsten staatlichen Verhältnisse. Ihre Pflege ist die Pflicht aller Schulgattungen von der Volksschule bis zur Hochschule. Die Volksschule kann der Erziehung zum Nationalbewußtsein in ihrem Gesamtunterrichte dienen, dagegen in die Bürgerkunde, die im wesentlichen der Fach- und Fortbildungsschule sowie der höheren Schule zufällt, nur vorbereitend einführen.

Über Frauen im Geschichtsunterricht. Dr. Frz. Schulze. „Päd. Studien“ 10, Heft 2: Wenn wir heute Beruf und Stellung der Frau ganz anders einschätzen, als frühere Zeiten getan, wenn ihr jeden Tag neue Wirkungskreise erschlossen werden und ihr Anteil am modernen Kulturleben immer mehr wächst, dann muß der Geschichtsunterricht aufhören, immer nur von der Männererde zu reden; er muß bedenken, daß auf unserm Planeten die Hälfte aller Menschenkinder dem weiblichen Geschlechte angehören; er muß seine Geschichte genau so würdigen wie die der Männer. Es ist selbstverständlich, daß der moderne Geschichtsunterricht, der nicht auf genetische Staatengeschichte völlig verzichten will und kann, auch auf die fürstlichen Frauen und ihre Herrschaft eingehen muß. Es ergibt sich aber auch die Notwendigkeit, alle die Mädchen und Frauen, die als echte Heldinnen ihr Herzblut für ihr Volk eingesetzt haben, vor allen Dingen die, welche als Gattinnen, Mütter und Schwestern, als edle Freundinnen und schlimme Vuhlerinnen über Fürsten und Staatsmänner Macht gewonnen haben, in gründlicher Darstellung zu würdigen. Ebenso darf die soziale, wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Frauen, ihre Bildung, ihr Denken, Fühlen und Wollen durch all die Jahrhunderte hindurch, welche wir im Geschichtsunterrichte durchwandern, nicht mehr übergangen werden.

Chemie in der Volksschule. F. F. Herding. „Päd. Reform“ 10, Nr. 7: Zu fordern: 1. Gründliche theoretische und praktische Ausbildung auf dem Seminar. 2. Ständige Lehrerbildungskurse. 3. Bereitstellung derjenigen Mittel, die zur Anschaffung geeigneter Apparate und der Chemikalien notwendig sind. 4. Jede Schule muß eine Lehrerbibliothek besitzen, in der die wichtigsten Werke der Experimentalchemie vorhanden sind. 5. Dem Chemielehrer muß im Stundenplane die nötige Zeit zur Vorbereitung seiner Experimente gegeben werden, und die auf Laboratoriumsarbeit verwendete Zeit muß ihm auf die Pflichtstundenzahl angerechnet werden. 6. In jeder Schule muß ein Raum vorhanden sein für vorbereitende Arbeiten, der gleichzeitig zur Aufnahme der Sammlung für Chemie dient und in unmittelbarer Verbindung mit dem Lehrzimmer steht. 7. Für den Unterricht in der Chemie ist an allen Schulen ein eigener Lehrraum notwendig, in dem ein ausreichender Experimentiertisch, ein gut arbeitender Abzug und ein elektrischer Ventilator, selbstverständlich auch Gas- und Wasseranlage vorhanden sind. — Verfasser knüpft an den schweren Unglücksfall an, der sich in einer Schule in Schöneberg beim Experimentieren ereignete.

3. Sprachfede des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Seminarifer.

Seit kurzem begegnet man häufig dem seltsamen Worte „Seminarifer“. Dazu hieß es kürzlich in der Koblenzer Zeitung: Im Lateinischen gibt es ein Eigenschaftswort *seminarius*, das „zum Samen (*semen*) gehörige“ bedeutet. Hieraus ist das Hauptwort *seminarium* gebildet, das im eigentlichen Sinne eine Pflanzschule, Baumschule, im übertragenen Sinne eine Bildungs- oder Vorbereitungsanstalt bezeichnet. Dieses Wort wurde bereits im 17. Jahrhundert ins Deutsche übernommen als Bezeichnung von Pflanzschulen, vorbereitenden und Bildungsanstalten, besonders für Priester und Lehrer; jetzt ist es nur in der Abkürzung *Seminar* gebräuchlich. Hieraus bildete man im 18. Jahrhundert die Ableitung *Seminarist*, d. i. der Bögling eines Seminars, wie man ja neben zahllosen ähnlich gebildeten Fremdwörtern, wie *Absolutist*, *Annalist*, *Egoist*, *Prokurist*, *Rationalist*, sogar deutsche Wörter mit dieser so beliebt gewordenen Endung behängt hat, wie *Blumist*, *Lagerist*, *Schalterist*, *Schmierist*, *Zinkenist*, *Glockenist* u. a. Nun scheint man neuerdings das Bedürfnis zu fühlen, diejenigen, die das Lehrerseminar besucht haben, die also seminaristisch gebildet sind, durch ein einfaches Wort von denen zu unterscheiden, die es noch besuchen, und die man Seminaristen nennt. Dafür ist das Wort „Seminarifer“ entstanden. Zweifellos ist das Wort in Anlehnung an *Akademiker* gebildet, womit diejenigen bezeichnet werden, die eine Akademie, d. i. eine Hochschule, eine Universität besucht und dort ihre Staatsprüfung bestanden haben. An einer höheren Lehranstalt, an der auch seminaristisch gebildete Lehrer beschäftigt sind — dies ist wohl bis jetzt immer noch der Fall — unterrichten von jetzt an Akademiker und Seminarifer. Dieses Wort ist aber recht unglücklich gebildet. Betrachten wir zunächst das Wort *Akademiker*, das als Muster gedient hat. Es ist nicht vom griechischen *akademia* gebildet, denn davon könnte nur *akademiakos* gebildet werden, sondern von dem griechischen Halbgott *Akademios*, von dem auch *Akademias* abgeleitet ist, womit ursprünglich ein dem *Akademios* geweihter Lusthain bei Athen bezeichnet wurde, worin sich ein Gymnasium, ein Leibesübungsplatz, befand, an dem Plato und seine Nachfolger lehrten. Wie von den —isten, so gibt es auch von —ikern eine fast unzählbare Menge. Abgesehen von *Heralbiker*, *Sanguiniker* und dem neuesten Erzeugnis *Aviatiker* sind alle diese Ausdrücke von griechischen Wörtern abgeleitet, und auch diese außer dem Ungeheuer *Aviatiker* vom Stamme des Wortes. *Seminarifer* ist aber gebildet durch Anhängung einer griechischen Adjektivendung an eine lateinische Adjektivendung. Eine solche Wortbildung wie *Seminarifer* hat nur in *Aviatiker* ein Vorbild. Die richtige Bildung wäre *Seminarier*, wie wir ja auch *Agrarier* (vom lat. *agrarius*, den Acker betreffend), unsere jetzigen Bauernbündler, und *Proletarier* (vom lat. *proletarius*, die Nachkommenschaft betreffend) haben. Wäre *Seminarifer* richtig gebildet, so müßte man auch *Agrariker*, *Proletariker*, *Katiliniker* usw. sagen.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Dr. Oskar Meßmer, **Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung**. I. Teil: Grundzüge einen allgemeinen Pädagogik (mit einer psychologischen Beilage). Jul. Klinckschardt, Leipzig. (570 S.) Geh. M. 6,80.

Der mir zugesandte I. Teil der „Grundzüge usw.“ von Dr. O. Meßmer, Prof. am Lehrerseminar in Rorschach, ist als Neuheit auf dem pädagogischen Buchmarkt ganz besonders deswegen zu bezeichnen, weil es in Darstellung und Inhalt angenehm von dem trockenen Ton anderer Bücher ähnlichen Inhalts abweicht. Während die meisten Bücher uns die pädagogischen Wahrheiten in abstrakter Form bieten, und hier und da durch psychologische Erkenntnisse erläutert, ist das vorliegende Werk aus der Praxis herausgewachsen, aus reicher Erfahrung, die der Verf. als Volksschullehrer und Seminarlehrer gesammelt hat. Durch

belebende Beispiele wird der Leser nicht nur mit den zu lehrenden Tatsachen leichter bekannt gemacht, durch sie wird es ihm auch möglich, das Erarbeitete besser und dauernder dem Gedächtnis zu überliefern. Wo es natürlich nötig ist, scheut der Verf. auch die Kürze der mathematischen Beweisführung nicht. So ist das Werk durch seine Darstellung für das Selbststudium ganz besonders brauchbar. Es umfaßt drei Abschnitte: 1. Wesen, Gebiet und Mittel der wahren Bildung, 2. Wesen und Kritik einer falschen Bildung, 3. Wesen und Zwecke des Erziehens. Dreiteilungen haben immer ihre Schwierigkeiten und lassen sich gewöhnlich auf zwei zurückführen, so auch hier, wo § 13 im 3. Teil über den Machtbereich der Erziehung und ihr Verhältnis zu den Faktoren der natürlichen Entwicklung oder § 12 das Ziel der Erziehungswissenschaft und der Erziehungspraxis sich ganz gut unter I beziehentlich II unterordnen ließen. § 14 Psychologie und Pädagogik hätte am besten in der psychologischen Beilage, die über Klarheit, Deutlichkeit, Assoziation, Produktion usw. handelt, Aufnahme gefunden. Der Verf. ist sich dessen auch bewußt gewesen, begründet aber seine Teilung damit, daß er sagt: Zum Begriff der Erziehung gehört die vorwiegende Betonung des Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling, das bei der Bildungstätigkeit (I und II) stillschweigend vorausgesetzt ist, wovon aber der 3. Abschnitt besonders handelt. Von Teil I sind also sehr bemerkenswert § 2 (Komplexe Bildung und Fähigkeitstendenzen), § 3 (Der zentrale Angriffspunkt der pädagogischen Bildungstätigkeit), § 5 (Bildungsfortschritt und Entgleisung) hervorzuheben. Teil II umfaßt nur zwei Paragraphen: 1. Äußere und innere Bildung, 2. Für die Schule statt für das Leben und zwar a) Beobachtungen aus dem Schulleben, b) John Dewey und die Schulorganisation. In seinen Ausführungen hat der Verf. sich verschiedene Male mit den Meinungen anderer Größen auf diesem Gebiet auseinandergesetzt, so mit Wundt, Ebbinghaus, Meumann, Münsterberg u. a.

Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

D. Tolz, Luthers Persönlichkeit. Langensalza, Beyer & Söhne. M. 0,40.

Wem Köstlins bekannte Lutherbiographie und Adolf Hausrath „Luthers Leben“ nicht so leicht zugänglich sind, der greife getroßt zu dieser Schrift. Verfasser hat es verstanden, in Kürze eine meisterhafte Charakterschilderung unseres Reformators zu geben. In Luther sieht der Liberale den großen Freiheitskämpfer, der das Joch des Papsttums zerbrochen hat, der Altgläubige erkennt in ihm den Erneuerer des biblischen Glaubenslebens, das unter mittelalterlicher Menschenlehre begraben lag; der Gebildete beugt sich vor dem Schöpfer unserer protestantischen Kultur, das Volk erbaut sich an Luthers Bibel und Luthers Liedern.

Ferd. Brehmer.

Dr. Willy Friedrich, Die Pädagogik Johann Friedrich Flattichs im Lichte ihrer Zeit und der modernen Anschauung. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. 1908. M. 1,75.

Genau und klar werden wir mit der Pädagogik Flattichs bekannt gemacht. In der Einleitung erfahren wir etwas über den Pietismus und seine Beziehung zur Pädagogik. Der 1. Teil zeigt uns Flattichs Lebensgang, die praktische Erziehertätigkeit und die Schriften. Der 2. Teil ist überschrieben: Die Psychologie Flattichs als Grundlage seiner Pädagogik. Im 3. Teil werden die pädagogischen Gedanken Flattichs beleuchtet. Ein liebevolles Versenken in Flattichs Schriften wird den Lehrer nicht ohne fruchtbare Anregung bleiben lassen. Zum Schluß gibt der Verfasser ein Literaturverzeichnis über Flattich, über den Pietismus im allgemeinen, über einzelne Vertreter des Pietismus. Wer sich den Pietismus als Spezialstudium erwählt, der sei empfehlend auf diese Schrift hingewiesen.

Ferd. Brehmer.

Hemprich, Otto Flügels Leben und Schriften. Langensalza, Beyer & Söhne. 1908. M. 0,75.

In diesem Buche werden wir mit dem Bildungsgang Flügels und mit seinen Schriften bekannt gemacht. Verf. läßt, wo irgend möglich, O. Flügel selbst reden. Den Verehrern Flügels wird das Buch willkommen sein, und viele Leser wird es veranlassen, sich mit seinen Schriften zu beschäftigen. In unserer Zeit, die voll des Zweifels, des Unglaubens, der Unklarheiten und Verschommen-

heiten auf religiösem, ethischem, psychologischem und metaphysischem Gebiete ist, tut es wirklich not, Flügels Schriften mehr zu berücksichtigen. Vorliegendes Buch wird von jedermann mit Nutzen gelesen werden. Ferd. Dreymer.

G. Gaudig, **Didaktische Kegereien.** Teubner, Leipzig und Berlin.

Der Verfasser hat nach Trojendorfs Ausspruch: Wer die Fragmethode des Katechisierens und Examinierens aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt — der pädagogischen Welt die Sonne geraubt; denn er zieht mit überzeugender Kraft gegen das in der Schule übliche Fragsystem zu Felde. Freilich hat er vergessen, die in der Schule übliche Revisionsmethode für diese Unsitte verantwortlich zu machen. Denn die meist akademisch gebildeten Aufsichtsbeamten pflegen auf das Fragespiel, das sich Schlag auf Schlag vollzieht, großes Gewicht zu legen. Meist ist bei diesem Mädhenspiel Frage und Antwort ganz inhaltsleer. Eine Radikalkur der bisher in der Schule üblichen Unsitten kann erst dann erfolgen, wenn in erster Linie die Seminare mit ihren tausend Fragekinderlischen aufräumen und im Sinne des Verfassers die Lehrkunst einrichten. Und darin hat der Verfasser recht; es wird seitens der Lehrer im allgemeinen zu viel gefragt, zu wenig der Selbsttätigkeit, dem stillen Nachdenken der Schüler überlassen. Namentlich muß auf den oberen Stufen die Frage zurück und die freie Aussprache des Kindes in den Vordergrund treten. Das Werk, das besonders für den Unterricht der höheren Mädchenschule geschrieben ist, gibt auch dem Volksschullehrer manche beachtenswerte Anleitung, das Kulturniveau seiner Klasse zu heben und fürs Leben, mehr als bisher gesehen, vorzubilden.

E. Hamann, **Der menschliche Geist.** O. Muze, Leipzig.

Die Broschüre ist mit spiritistisch-theosophischem Anflug geschrieben. Aus dem christlichen Glauben an die Auferstehung mit einer „verklärten“ Liebe schließt der Verfasser auf die Unsterblichkeit der Seele. Und doch ist nach seiner Meinung die Seele als „etwas dem Körper Wesentliches“. Beim Besen der Arbeit mußte ich an Mephistos Worte denken: „Wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein“. Denn der Verfasser nimmt ein den Körper lenkendes Ichzentrum an und andererseits einen Geist, der dem Körper nicht wesensgleich sein soll. Die Widersprüche in der Arbeit häufen sich. Der Verfasser beteuert, daß der Geist Kraft ist, welche auf das Gehirn leitend wirkt. Wir kennen aber im Universum keine von der Materie losgelöste Kraft; ebensowenig gibt es unterschiedlich Stoff, Kraft und Bewegung, welche Dreieit sich als Äußerungen der materiellen Welt räumlich und zeitlich der Sinnenwelt kundgibt. Auch irrt der Verfasser, wenn er das Bewußtsein lediglich für den Menschen in Anspruch nimmt. Durch das ganze Universum, durch die anorganische und organische Welt, wenn letztere Unterscheidung überhaupt noch am Plage ist, geht ein Bewußtseinsleben, das wahrscheinlich im Menschen einen Höhepunkt erreicht. Wenn sein vermeintlicher „Geist“ noch leichter ist als der Äther, so muß, da letzterer noch zur Materie gehört, auch jenen noch stofflicher Art sein. Auch gibt es keine „echte“ Bewegung im Universum, die etwa von außerhalb verursacht ist, denn wie schon oben erwähnt, ist die Bewegung der Materie immanent. Wenn der Verfasser das Wesen der Entwicklung berücksichtigt hätte, hätte er spiritistische Spekulationen vermeiden können.

Rohde's Sammlung zeitgemäßer pädagogischer Vorträge. Neue Folge. Herausgegeben von Karl Haese. 16 Biefrg. à 50 Pf. Goslar 1909, Rich. Daneshl.

„Am guten Alten in Treuen halten,
am kräftigen Neuen sich stärken und freuen
wird niemand gereuen.“ Geibel.

Von diesem treffenden Gedanken ist der Herausgeber ausgegangen, als ihm die Verlags-handlung den Auftrag erteilte, die Rohdesche Sammlung neu herauszugeben. Es war keine leichte Arbeit, das gute Alte auszusuchen und mit dem kräftigen Neuen zu verbinden. Aber mit großem Geschick hat der Herausgeber sich seiner Aufgabe entledigt. Der I. Teil der Sammlung enthält 35 Vorträge allgemein-pädagogischen Inhalts. Darin sind alle wichtigen Fragen berücksichtigt und in frischem Tone allseitig besprochen. Der II. Teil behandelt

wichtige Fragen über die einzelnen Unterrichtsgegenstände, und zwar bringt er vier Vorträge aus der Religion, neun aus dem Deutschen, drei aus dem Rechnen, sechzehn aus den Realien und sechs aus den technischen Fächern. — Sie wird jedem ernstlich strebenden Lehrer nicht nur reichliche Aufklärung, sondern auch manche Anregung zum weiteren Studium des einen oder anderen Gebietes geben. Auch für Vorträge in Vereinen und Konferenzen bietet die Sammlung eine passende Unterlage. Roth.

W. Henz, Leitfaden der gesamten Heilpädagogik für Seminaristen und Lehrer. 178 S. Halle a. S., H. Schroedel. M. 2,50.

Mehr und mehr stellt sich die Notwendigkeit heraus, daß der Lehrer nicht nur mit der allgemeinen Pädagogik, sondern auch mit den einzelnen Gebieten der Heilpädagogik vertraut sein muß. Dazu will das vorliegende Schriftchen die Wege weisen. Es würde an Wert gewinnen, wenn den einzelnen Abschnitten Literaturangaben beigelegt würden für das weitere Studium. cz.

E. Scholz, Professor Dr. W. Rein. Eine kurzgefaßte Darstellung und Würdigung seines Lebens und Strebens. Zu seinem 60. Geburtstage gewidmet. 48 S. Mit einem Bilde. Berlin 1907, Gerdes & Hödel. 80 Pf.

Die kleine Gelegenheitschrift von einem Schüler und Verehrer des Pädagogen hat dauernden Wert und verdient warme Empfehlung. cz.

Alexander von Gleichen-Rußwurm, Bildungsfragen der Gegenwart. 55 S. Berlin 1907, Karl Curtius. M. 1,—.

Im kurzer Ausführung streift Verf. — der Urentel Schillers — verschiedene Fragen des modernen Bildungstreibens, z. B. den veralteten und darum ungeliebten Bildungserwerb und verlangt u. a. mehr Gewissen, mehr Liebe zu unseren Bildungsgütern, mehr praktische Bildung, mehr Mut, den eigenen durch die Begabung vorgezeichneten Weg zu gehen. Paßkönig.

Fritz Lehmannsief, Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht und in seiner Durchführung in den holländischen Schulen. 2. Aufl. Dresden, Biehl & Kaemmerer. 90 Pf.

Der Nutzen des Selbstfindens beruht zunächst in der Selbsttätigkeit und sodann auf der wachsenden Selbständigkeit. Von unten her muß begonnen werden. Noch ist das Kind lebensfroh und schaffensfroh, noch ist es nicht von des Gedankens Blässe angefränktelt, noch ist sein ganzes Wesen Bewegung, Lust und Jubel. In den ersten Lebensjahren liegen die Wurzeln alles späteren Wissens und Könnens und in den ersten Schuljahren werden diese Wurzeln ernährt und gepflegt oder auch unterdrückt und verkümmert. Mögen alle Lehrer der Kleinen dies anregende Bächlein studieren. M.

Weigand, Deutsches Wörterbuch. 5. Aufl. Herausgegeben von a. o. Prof. Hermann Girt. Verlag Teubermann, Gießen.

Es liegt jetzt die 9. Lieferung vor, welche die Wörter Nut bis Rabbiner umfaßt. Wer es mit Schenkenborfs Wort von der Muttersprache: „Will noch tiefer mich vertiefen in den Reichtum, in die Pracht“ ernst nimmt, wird mit Freuden nach solchem Hilfsmittel greifen, wie es uns hier geboten wird; denn es gibt ja nicht nur eine trodene Worterklärung, sondern lenkt unsern Blick auf die Spuren, die das Geistesleben früherer Geschlechter in unsern Sprachformen hinterlassen hat. Wir verweisen z. B. auf die Ausführungen über Ostern. Der Subscriptionspreis von etwa 19 M. für das auf 12 Lieferungen von zusammen 150 Bogen berechnete Werk erlischt mit dem Erscheinen der letzten Lieferung, die etwa im Oktober herausgegeben werden wird. M. G.

Dr. W. Gothan, Die Entwicklung der Pflanzenwelt im Laufe der geol. Epochen. 127 S. Aus der Sammlung „Die Natur“. Osterwied, A. W. Bidsfeldt. Geh. M. 1,75.

Das Bächlein hilft wirklich einmal einem „lang gehegten Bedürfnis“ ab, indem es uns in Kürze über die fossilen Pflanzenreste — palaeontologische Entwicklung ist vielleicht, wenn man unter Entwicklung einen lückenlosen Stamm-

baum der Pflanzenwelt versteht, zu viel gesagt — unterrichtet. An der Hand von drei Vegetationsbildern und zahlreichen, vorzüglich ausgeführten Abbildungen führt uns Verf. in die Pflanzenwelt der einzelnen geologischen Epochen und deren mutmaßlichen Vegetationsbedingungen ein. Das Buch würde für den Laien, der nicht über einige Kenntnisse des Griechischen oder Lateinischen verfügt, bedeutend an Wert gewinnen, wenn der Etymologie der Pflanzennamen Raum gegönnt würde.

Aus der Natur. IV. Jahrgang. 1908/09, II. Band. Herausgeber Dr. W. Schoenichen. Leipzig, Quelle & Meyer. 392 S. Geh. M. 4,—.

Auch diesen zweiten Band zu durchblättern, bietet durch die zahlreichen, zum Teil farbig ausgeführten Abbildungen einen hohen Genuß, der sich noch steigert, wenn man ganz beliebig irgendeinen der Aufsätze zum Studium herausgreift. Die Namen der Verfasser — eines van Bebbber, Geinitz, de Vries, Simroth usw. usw. — bürgen für einen gediegenen wissenschaftlichen Inhalt, und die Darstellungsweise ist derartig, daß der gebildete Laie auch der Behandlung schwierigerer Fragen mühelos zu folgen vermag. Die weitaus größte Zahl der behandelten Themen ist biologischer Art, und die Verf. stehen selbstverständlich auf dem Standpunkt der Entwicklungslehre. So erfüllt „Aus der Natur“ in vornehmer Weise die Aufgabe, dazu beizutragen, „den Menschen eine befriedigende Naturanschauung zu geben, die die verwirrende Mannigfaltigkeit der Erscheinungen gesetzmäßig und einheitlich zu umfassen vermag“.

F. Polster.

Dr. Lay, **Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts.** VIII. 164 S.

Mägel, Leipzig. Preis ?

Vorliegendes Werk ist eine Kritik der Reformbestrebungen, es gibt Kenntnis vom neuesten Stande der Naturgeschichtsmethode. Es will den Naturgeschichtsunterricht im Anschluß an die Grundtatsachen der physiologischen Psychologie, an die Entwicklungsgeschichte der Biologie und Geologie und an die Unterrichtspraxis zu einem allseitigen und eindrucksvollen Bildungsmittel gestalten. Die Forderungen, die Verfasser stellt, können als richtig anerkannt werden; denn nicht nur einzelne Schulmänner, sondern ganze Vereine, so der der „Deutschen Naturforscher und Ärzte“, sprechen sich in diesem Sinne aus. — Die Anlage des Werkes ist derart, daß es der Volksschule wie der höheren Lehranstalt dienen kann und eine gute Grundlage für die Fortbildung des Lehrers gibt.

H. M.

Pieper, **Beiträge zur Methodik des biologischen Unterrichts.** Leipzig, Teubner. Geh. M. 1.50.

Ein Kreis Hamburger Lehrer hat in vorliegendem Büchlein die Fortschritte der Biologie der Schule zugänglich zu machen gesucht. Sie betrachten die Ergebnisse eines biologisch betriebenen Unterrichts als wesentliche Grundlage für die allgemeine Bildung und für die spätere Gestaltung der Weltanschauung. Der Naturgeschichtsunterricht soll das Verständnis der Lebewesen und der Stellung des Menschen unter ihnen anbahnen. Der Lehrplan ist so zu gestalten, daß die Unterrichtsergebnisse aus den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern einander vorarbeiten. — Zahlreiche literarische Hinweise sind den einzelnen Abhandlungen beigelegt und dürften dem Leser willkommen sein.

H. M.

Vöns, **Was da krecht und fleucht.** Ausgabe A als Band 31 der Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften für die deutsche Jugend. 151 S. mit 9 Abbildungen. Paetel, Berlin. Geh. M. 1.75.

Um die Jugend und den Laien in der Naturwissenschaft zum Verständnis der Natur zu bringen, nützen beschreibende Werke wenig, da sie nicht unmittelbar genug wirken. Diese Wirkung kann nur eine solche Form der Darstellung hervorbringen, durch die nicht der Verstand, sondern das Gefühlleben des Lesers getroffen wird, also durch eine erzählende Darstellung, die den Leser das Dargestellte mitzerleben zwingt. Diese Form hat Hermann Vöns in dem Bändchen „Was da krecht und fleucht“ gewählt, das eine Reihe von Tiergeschichten bietet, in denen Tierindividuen und Lebensgemeinschaften von Tieren in landschaftlicher Umrahmung handelnd vorgeführt werden. Der Leser beobachtet das Leben der

Zaunkönige, begleitet den Fuchs auf der Jagd, sieht die Murmeltiere am Bau, lernt alle die Tiere kennen, die in dem Dornbusche leben, macht die Bekanntschaft eines unheimlichen Mordhirsches, einer uralten Raubforelle, eines schlauen Rehbocks, eines stolzen Trappenhahnes; wie die Kreuzotter jagt, wie das Käuzchen seine Brut aufbringt, wie die Haselmäuse und andere leben. Die sprachliche Darstellung ist gut; die Schwarz-Weiß-Bilder sind vorzüglich. Das Buch wird reifere Schüler und auch Erwachsene fesseln. M. G.

Ferdinand Hirtz Neues Realienbuch. Gesamtausgabe Nr. 1. Breslau, Verlag Hirt. 604 S. Geb. M. 2,—.

Das Buch ist „nach den Forderungen der Gegenwart und den Bestimmungen des Ministerialerlasses v. 31. 1. 1908“ bearbeitet worden. Der geschichtliche Teil rührt vom Stadtschulinspektor Tromnau, der erdkundliche vom Kreisschulinspektor Kerp her. Die Naturbeschreibung hat die Kreisschulinspektoren Koflmeier und Krausbaum (Zwiehausen) und den Seminardirektor Waeber zu Verfassern, die Naturlehre, Chemie und Mineralogie den Seminarlehrer Werner. Es sind bekanntlich zahlreiche Bedenken gegen Realienbücher vorhanden, und auch bei dem Urteil über das vorliegende wird man immer im Auge behalten müssen, daß es unmöglich ist, bei Abfassung von Realienbüchern gewisse Schranken zu überschreiten. Es wird ihnen wohl nie gelingen, eine gewisse summarische Darstellung des Stoffes zu vermeiden; eine farbenfrohe Ausmalung von Einzelheiten wird aus räumlichen Gründen nicht möglich sein. So muß bei dem Urteil über Realienbücher immer die Frage entscheidend sein: Bei welchem treten die Mängel eines Realienbuches am wenigsten hervor? Von diesem Gesichtspunkte aus können wir dem vorliegenden Werke unsere Anerkennung nicht versagen. Vielleicht ist es im geschichtlichen und erdkundlichen Teil bei einer späteren Bearbeitung doch noch möglich, hier und da Einzelheiten mehr auszumalen. In der Erdkunde Deutschlands ist der Stoff nach Landschaften geordnet z. B. Rheinisches Schiefergebirge und Kölner Bucht, Weser-Bergland nebst Münsterischem Becken und Harz, thüringisch-sächsisches Hügelland, Sudetengebirge und schlesische Bucht. Am Schlusse dieser Kapitel werden die Staaten behandelt, die in diesen Gebieten liegen. In der Naturgeschichte folgen die Pflanzen- und Tierbeschreibungen in der Ordnung des natürlichen Systems. Vielleicht ließe sich die Biologie noch mehr berücksichtigen. Ein besonderer Vorzug des Buches ist die gute Ausstattung. Druck und Papier entsprechen allen Ansprüchen, und besonders hervorzuheben ist der Reichtum an Bildern. Es sind 329 Abbildungen dem Texte eingefügt; sehr schön sind die 12 Buntbilder (z. B. Helgoland, Zell am See, tropischer Urwald, Kaffeebaum, Tierleben im Süßwasser). Unter den vorhandenen Realienbüchern verdient daher das vorliegende volle Beachtung. M. G.

Emil Frommel. Im Verlage von Wiegandt & Grieben in Berlin sind jetzt 30 Erzählungen aus Frommels Schriften in billiger Volksausgabe erschienen. Jede Nummer kostet 20 Pf., je 5 Nummern in Bibliotheksband gebunden M. 1,60. Die Ausgabe kann bestens empfohlen werden. M. G.

Tizian von Benjusan. Übersetzt von Alice Fliegel. Mit 8 farbigen Bildern. — **Rembrandt** von Josef Israels. Übersetzt von L. Blumenreich. Mit 8 farbigen Bildern. 84 u. 77 S. Jeder Band M. 2,—. Harmonie-Verlag, Berlin.

Der genannte Verlag hat uns dankenswerterweise die Meisterbilder in Farben, die von Lamour Hare herausgegeben werden, in guten Übersetzungen zugänglich gemacht. Es ist ein Vergnügen, den Ausführungen zu folgen, die fern von allem kunstgeschichtlichen Kleinram uns in schlichter Weise einen Blick in das Leben, die Geistesart und das Wirken dieser beiden Großen gestatten. Für die Erschließung des Verständnisses der Kunstwerke ist es äußerst vorteilhaft, wenn wir Schilderungen lesen, wie sie Israels über den Weg gibt, der ihn zu einem Bewunderer Rembrandts gemacht hat. Es ist pädagogisch wertvoll, wie er z. B. die beiden Bilder „die Scharwache“ und „die Staalmeesters“ bespricht. Mancher Lehrer wird für die Behandlung eines Kunstwerks in der Schule daraus Anregungen empfangen. Die Ausstattung der Bändchen in Druck, Wiedergabe der Bilder und Einband ist gut. M. G.

Das Aprilheft der reich illustrierten Jugendzeitung „**Deutsche Jugend**“ hat zum größten Teil den Charakter eines Osterheftes. Auf dieses Heft beziehen sich die Erzählungen „Ein Osterfest“ von Hans Fraungruber mit einem prächtigen Bilde als Kunstbeilage von William Krause, „Der bestrafte Müller“, eine Riesengebirgsfage von Jos. Alf. Taubmann mit einem Bilde von K. Enderlein, „Pflanzenlegenden“ von Eva Marie Stosch, „Die goldenen Tränen“ von Willibald Böhm und die Gedichte „Wie es kam, daß der Osterhase einmal 4 Ohren hatte“ von dem bekannten Künstler F. Klinger, mit Begleitversen von Hanni Blüthgen, „Der Osterhase“ von Richard Klement und „Legende“ von Silencron. Das Heft enthält ferner die hübschen Erzählungen „Das Eingehäuschen“ von Helene Stöckl, „Neuer Frühling“ von M. von Lürzer mit Bildern von K. Köhling und „Betteln oder arbeiten?“ von A. B. Arnault. Den Tier- und Pflanzenzuschuß vertritt der Aufsatz „Schutz unsern lebenden Naturdenkmälern“ von Dr. Knauer und das Gedicht „Der Knabe und die Bienen“ von Hermann Stanger. — Bestellungen (ganzjährlich M. 5,40) sind zu richten an die Verlags- handlung Georg Nauß (Fritz Köhe) in Berlin.

2. Verzeichnis eingekandter Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Tesdorpf, **Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte**. 76 S. Neff, Eßlingen. M. 3,—. — Tesdorpf, **Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der höheren Mädchenschule**. 83 S. Neff, Eßlingen a. N. M. 1,—. — Kemmerich, **Die Deutschen Kaiser u. Könige im Bilde**. 60 S. Klinkhardt, Leipzig. M. 2,50. — Falk, **Lebensvoller Geschichtsunterricht**. 125 S. Seybold, Ansbach. M. 1,80. — Diehl, **Das alte Rom**. 126 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Stedel, **Das Vaterland**. 90 S. Degener, Leipzig. ? — Seyfert, **Geschichtsbuch für Anfänger**. 160 S. Waisenhaus, Halle. M. 2,—. — Bölsche, **Der Mensch der Vorzeit**. 96 S. Franckh, Stuttgart. M. 1,—. — Spielmann, **Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen**. 660 S. Gese- nius, Halle. M. 6,—. — Bach, **Königin Luise**. 38 S. Schwann, Düsseldorf. 25 Pf. — Rude, **Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht**. 286 S. Ziefeldt, Osterwieck (Harz). M. 3,—. — Schmieder, **Lektüre zur Geschichte des 19. Jahrhunderts**. 211 S. Wunderlich, Leipzig. M. 1,80. — Roeße, **Gesellschaftskunde**. 114 S. Meyer, Hannover. 90 Pf. — Hell, **Die Kultur der Araber**. 144 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Wickenhagen, **Kleiner Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unter- richt in höheren Schulen**. 176 S. Neff, Eßlingen. M. 2,—. — Franke, **Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte**. 532 S. Wunderlich, Leipzig. M. 4,80. — Friscke, **Methodisches Handbuch für den erd- kundlichen Unterricht**. 412 S. Beyer, Langensalza. M. 4,50. — Heise, **Die Heimatskunde**. 182 S. Meyer, Hannover. M. 2,50. — Brunner, **Deutscher Handelsschulatlas**. Teubner, Leipzig. M. 1,80. — Kirchhoff, **Erdkunde für Schulen**. 68 S. Waisenhaus, Halle. 80 Pf. — Dasselbe, 411 S. Waisenhaus, Halle. M. 3,40. — Gurlitt, **Pflege des Heimats- sinnes**. 159 S. Berlin. M. 2,—. — Lauffer, **Die Geographie in Reimen**. 62 S. Lung, Stuttgart. 50 Pf. — **Jahrbuch über die deut- schen Kolonien**. Baedeker, Essen. I. Jahrgang 207 S., II. Jahrgang 211 S. — Scheel, **Bilder aus Deutsch-Ostafrika**. 133 S. Baetel, Berlin. M. 1,50. — Borchert, **Heimatskunde von Berlin und der Mark Brandenburg**. 52 S. Dehninge, Berlin. 50 Pf. — Heise, **Methodik des erdkundlichen Unterrichts**. 276 S. Meyer, Hannover. M. 2,50. — Schneider, **Jahrbuch über die deutschen Kolonien**. Bae- deker, Essen. I. Jahrgang 207 S., II. Jahrgang 211 S. — Haase, **Die Erdrinde**. 84 S. Quelle, Leipzig. M. 2,80. — Byhan, **Die Polarvölker**. 148 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — Eidmann, **Heimatsmuseum, Schule u. Volksbildung**. 47 S. Quelle, Leipzig M. 1,40. — Friske, **Biologische**

Heimatkunde. 67 S. Quelle, Leipzig. M. 1,20. — **Schleinitz, 40 Lektionen für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht.** 106 S. Wöpte, Gotha. M. 1,50. — **Tid, Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung.** 416 S. Bleyl, Dresden. M. 4.—. — **Ehrhardt, Das geographische Individuum.** 30 S. Bleyl, Dresden, 60 Pf. — **Schallenfeld, Der Handarbeitsunterricht in Schulen.** 74 S. — **Diesterweg, Frankf. a. M. M. 1,—.** — **Schallenfeld, Praktische Anweisung zur Ertheilung des Handarbeits-Unterrichts.** 31 S. Diesterweg, Frankfurt a. M. 80 Pf. — **Landzberg, Leitfaden für den Handarbeits-Unterricht in Landschulen.** 37 S. Diesterweg, Frankfurt a. M. 40 Pf. — **Neuendorff, Handbuch für Leiter, Leiterinnen u. Vorturnerinnen von Frauen-Turnabteilungen.** 208 S. Teubner, Leipzig. M. 2,80. — **Kohlrausch, Turnspiele.** 194 S. Meyer, Hannover. M. 1,—. — **Jepelin, Der Ringkampf.** 108 S. Meyer, Hannover. M. 1,—. — **Scheibemann, Turnspiele für die Volksschule.** 94 S. Stahl, Arnberg. — **Euler, Monatschrift für das Turnwesen.** 360 S. Weidmann, Berlin. — **Möller, Der Vorturner.** 223 S. Teubner, Leipzig. M. 2,—. — **Schröder, Übungen, Spiele, Wettkämpfe.** 76 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—. — **Burgas, Winterliche Leibesübungen in freier Luft.** 152 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Erziehung und Unterricht. Zur Organisation der Jugendschriftenkritik. Gathmann. 22 ff.

Deutsche Lehrerzeitung. Kalte Füße als häufige Ursache von Erkrankungen. Fröhlich. 45.

Die Lehrerin. Über die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter in den höheren Schulen der Vereinigten Staaten in Nordamerika. Krüger. 11.

Deutsche Schulpraxis. Ein Gang durch die Kultushalle des Deutschen Hauses auf der Weltausstellung in Brüssel. Frey. 23. — **Zum Siegeszug des freien Aufsatzes.** Krauß. 23.

Deutsche Blätter. Der Kinder Glaube. Hüpeden. 36. — **Die Kunst des Erzählens in der Volksschule.** Uhlig. 36 ff. — **Freiligraths Dichten u. Trachten.** Reißig. 36 ff.

Schweizerische Lehrerzeitung. Kunst u. Schule. Bockhart. 22. — **Eine neue Schreiblese-Methode.** 22.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Ferienschulen u. Spielplätze einer amerikanischen Großstadt. Fern. 24.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Wehrli. Literatur über diesen Schweizer Schulmann: Niecke, Wehrli-Anstalten (in Schmidts Enzyklopädie) — Seifensieder, Wehrli, ein Jünger Pestalozzis — Morf, Wehrli (im Neujahrsblatt der Hülfsgesellschaft Winterthur).

Hauptlehrer D. in A. b. J. Es beruht wohl auf einem Mißverständnis, wenn Sie der Meinung sind, die Schriftleitung könnte Ihnen Bücher zur Bearbeitung päd. Themen zur Verfügung stellen; es ist nur möglich, Bücher zu empfehlen. Für vorliegenden Zweck nenne ich Hering, Methodik des Geschichtsunterrichts (M. 2,—), Rosenburg, Methodik des Geschichtsunterrichts (M. 1,75) und Reim, Methodik des Geschichtsunterrichts (M. 2,50).

Die Entstehung der evangelischen Gottesdienste und ihrer Kirchenmusik zur Zeit Luthers.

Von Kantor G. Kother, Seidenberg.

Die ersten Anfänge unseres heutigen evangelischen Gottesdienstes zu suchen und ihre weitere Entwicklung schon allein zu Luthers Zeit zu verfolgen, ist eine hervorragend interessante Arbeit für jeden evangelischen Christen, insonderheit für diejenigen, welche selbst tätig und wirkend innerhalb des Gottesdienstes stehen. Ganz vortreffliches Material hierzu geben die beiden Bände: „Martin Luther“. Sein Leben und seine Schriften von J. Köstlin. Neubearbeitet von Dr. Gustav Kaverau. Berlin. A. Duncker; jeder Band gegen 800 Seiten. Auch nachfolgende Abhandlung hat aus ihnen den Stoff geschöpft, wie auch aus den einschlägigen Bänden der „Großen Weimarer Lutherschriften-Ausgabe“.

Die Frage, wie und wann die ersten evangelischen Gottesdienste entstanden sind, ist nicht so leicht zu beantworten, da ihre Wurzeln fein und verzweigt im damaligen katholischen Gottesdienste ruhen. Das Wirken des Reformators Luther und seiner Mitarbeiter und Freunde fand seinen Ausdruck anfangs nur in Wort und Schrift, welche aber immerhin schon Forderungen enthielten, daß eine Änderung der äußeren kirchlichen Ordnungen und auch der Gottesdienste selbst eintreten müsse. Aber noch nirgends hatte in der Zeit bis zu Luthers Wartburgaufenthalt (1522) eine Verwirklichung aller dieser Forderungen stattgefunden. Nach den bisherigen Forschungen kann wohl gesagt werden, daß der erste Anfang kirchlicher Reformen in Deutschland auf Grund der lutherischen Lehre von Wittenberg ausging und zwar nicht von Luther selbst, sondern von dem Augustinermönch Gabriel Zwilling oder Dithymus. Ein junger Schlesier, namens Sebastian Helmann, schreibt am 8. Oktober 1521 aus Wittenberg, daß jener Zwilling ein zweiter Luther und ein neuer Prophet sei, und daß schon zu Michaelis, den 29. September 1521 in der städtischen Pfarrkirche eine Spendung des Abendmahls unter beiden Gestalten stattgefunden habe, und daß daran auch Melanchthon und seine Schüler teilgenommen haben. Am 13. Oktober wurde in der Wittenberger Klosterkirche der Messgottesdienst ganz eingestellt und statt dessen nur gepredigt. Überhaupt entstand um diese Zeit in der Stadt eine Gärung, die sich

vornehmlich gegen die Messgottesdienste in der städtischen Pfarrkirche und der Stifts- oder Schloßkirche richtete. Einer der bedeutendsten Eiferer dagegen war Probst Jonas, Luthers Freund. Zahlreiche Austritte der Mönche aus dem Augustinerkloster erfolgten. Von Luther, der noch auf der Wartburg weilte, erschien die Schrift „Von Mißbrauch der Messe“ (de abgronda missa privata). Mit Bezug auf Wittenberg sprach darin Luther den Wunsch aus, daß hier das Uergernis für die papistischen Pharisäer nur immer mehr zunehmen, daß überall die Messen fallen und das „Blarren und Brüllen“ in den Kirchen aufhören möchten, und daß jene lästern möchten: „Siehe, zu Wittenberg ist kein Gottesdienst mehr, sie sind alle Reher und unsinnig geworden.“ Die neue Form des Abendmahlsgottesdienstes fand bald Nachfolge in benachbarten Ortschaften, so in Eilenburg, Schmideberg Jessen, Herzberg. Die Messgewänder wurden abgeschafft und vom Priester nur noch der schwarze Studentenrock getragen. Brot und Wein nahm der Kommunikant selbst in die Hand. Der Kurfürst von Sachsen scheute immer noch vor den Reformen zurück, weil er das Häuflein der „Evangelischen“ immer noch für zu klein hielt und auch, weil er die Gefahren kannte, die ihm vom Reiche aus drohten.

Die weiteren Bestrebungen der sogenannten „Schwarmgeister“, ich nenne hier die Namen: Carlstadt Zwilling, die Zwickauer Propheten Nikolaus Storch, Markus Thomä Stübner, Martin Cellarius, Prediger Thomas Münzer, hatten der Sache Luthers viel geschadet. Deshalb erschien Luther am 6. März 1522, einem Donnerstage, von der Wartburg kommend, wieder in Wittenberg. Am Sonntag Invokavit bestieg er in der Pfarrkirche die Kanzel und hielt acht Tage hintereinander Predigten über das eingerissene Treiben, ohne die Personen und Richtungen namentlich zu kennzeichnen. Diese acht Sermonen verarbeitete er zu der Schrift: „Von beider Gestalt das Sakrament zu nehmen und anderer Neuierung“. Diese Sermonen verfehlten ihre Wirkung nicht. Die „Schwarmgeister“ kamen zur Besinnung und ihre Erfolge schwächten sich ab.

Seit Luther wieder in sein Amt in der Wittenberger Pfarrkirche eingetreten war, erschienen beim Gottesdienst wieder die alten Gewänder, lateinische Gesänge ertönten wieder, das Sakrament wurde wieder in den Mund gereicht, und der Laienkelch bestand fort. Allein beibehalten wurden von den Neuerungen die Beseitigung derjenigen Worte in der Messe, im sog. Meßkanon, laut welchen der Priester den Leib Christi opfern sollte, das Abendmahl also in ein Gott darzubringendes Opfer verkehrt werden sollte. Auch die Privatmessen oder Winkelmessen unterblieben für immer in der Stadtkirche. Das Abendmahl erhielten diejenigen, welche es unter beiderlei Gestalt genießen wollten, zu besonderer Zeit und an einem besonderen Altar. So war es in der Stadtpfarrkirche. In der Schloßkirche wurde der gesamte Meßkultus samt der Privatmesse beibehalten. „Soweit wir Luther in dieser Zeit tätig sehen und reden hören (in Altenburg, Erfurt, Weimar, Zwickau, Zerbst) hat er überall nur erst aufs Pflanzen evangelischer Grunderkenntnis und Gesinnung hingearbeitet. Die äußeren Dinge, um welche in Wittenberg so sehr geeifert worden war, übergeht er oder gedenkt ihrer nur, um zu warnen vor abgöttischem

Hängen an den Zeremonien und guten Werken der päpstlichen Kirche, aber auch vor einem verkehrten Drängen und Stürmen nach Reform." Doch ging Luther mit berechtigten und notwendigen Neuerungen Schritt für Schritt vor. So fiel in Wittenberg die Feier des Fronleichnamfestes weg, gleichfalls in Torgau, wie auch die größte Zahl der Feste der Heiligen. Alltägliche Gottesdienste wurden eingeführt nur mit Gebet und Predigt. Diese neue Form der Wochengottesdienste begann am 23. März 1523.

Vierzehn Tage früher war in der Gemeinde Leisnig diese Kultusreform vollzogen worden. Sie hatte Luther gebeten, ihr eine „Ordnung zu stellen, zu singen und beten und lesen“. In seiner neuen Schrift „Von Ordnung Gottesdiensts in der Gemeine“ 1523 entspricht Luther der Bitte seiner Anhänger zu Leisnig. Im Dezember 1523 erschien nun auch Luthers „Formula Missae“, die, von Paul Speratus verdeutscht, den auswärtigen Gemeinden zum Vorbild und Muster dienen sollte. Nach ihr wurde die Austeilung des Abendmahls in der Wittenberger Stadtpfarrkirche nur noch unter beiden Gestalten gestattet. In den eben genannten Schriften stellt Luther den Grundsatz auf: „Die Summa sei, daß es im Gottesdienst ja alles geschehe, daß das Wort im Schwange gehe und nicht wiederum ein Lören und Tönen draus werde, wie bisher gewesen ist“. Seine praktischen Neuordnungen des Gottesdienstes bestanden darin, daß er unter den überlieferten Bestandteilen des Gottesdienstes das, was sich mit seinen evangelischen Grundsätzen nicht vertrug, ausschied oder durch anderes ersetzte, das übrige aber beibehielt.

Wie setzte sich nun nach Luthers neuer „Form der Messe“ der Hauptgottesdienst zusammen? Um hier klar zu sehen, will ich zunächst den damaligen Gang der katholischen Messe kurz skizzieren. Diese Skizze soll nicht vollständig sein, sondern nur das Wesentliche für unsern Zweck angeben.

I. Teil der Messe.

- | | |
|--|--|
| 1. Der Priester, am Altar stehend, intoniert ein kurzes Bibelwort, welches darauf der Chor singt. | } Introitus. |
| 2. Der Chor stimmt an das „Herr, erbarme Dich“ und zwar 3 × Kyrie eleison, 3 × Christe eleison, 3 × Kyrie eleison. | |
| 3. Der Priester intoniert und der Chor singt weiter das Loblied der Engel: „Ehre sei Gott in der Höhe“. | } Gloria. |
| 4. Der Priester betet mehrere kurze Gebete. | |
| 5. Der Priester verliest singend, auf einem Ton, die Epistel mit daran anschließendem Meßgebet und Halleluja. An Festen ertönt der Gesang weiter in sogenannten „Sequenzen“. | } Graduale mit Halleluja und event. Sequenzen. |
| 6. Verlesung des Evangeliums, singend auf Ton c mit Abwechslung a und h. Darauf nicänisches Glaubensbekenntnis. | |
| 7. Nach dem Evangelium folgt die Predigt. | } Simbolum Nicaenum. |

II. Teil der Messe.

- | | | |
|--|---|-------------------------|
| 8. Gebet des Priesters um gnädige Annahme des Opfers (Leib Christi). | } | Offertorium. |
| 9. Begrüßung der Gemeinde durch den Priester mit: Der Herr sei mit euch. | | Präfation. |
| 10. Ermahnung durch den Priester mit: „Aufwärts die Herzen“ und Aufforderung zum Dank: Wahrhaft würdig und recht ist es usw. Darauf der Chor: „Heilig, heilig heilig“ und „Gelobt sei, der da kommt“. | } | Sanctus und Benedictus. |
| 11. Der Priester bringt mit ausführlichen Gebeten das Opfer dar zum Besten der christl. Kirche, der Lebenden und Toten usw. Dazwischen spricht er leise zur Konsekration von Brot und Wein die Einsetzungsworte; damit vollzieht er das Wunder der Wandlung. | | Messekanon. |
| 12. Der Priester hebt unter Klingelzeichen die Hostie und Kelch empor und die Gemeinde sinkt anbetend nieder. | } | Elevation. |
| 13. Der Priester legt ein Stück Hostie in den Wein, ißt die Hostie und trinkt aus dem Kelch. Dann folgt die Austeilung der geweihten Hostie. | | |

Die Ordnung der Messe durch Luther bildete den ersten Schritt des Übergangs zu den Formen, welche noch heutzutage in der lutherischen Kirche üblich und für deren Kultus charakteristisch sind.

Bei den einzelnen Punkten der katholischen alten Messe will ich kurz bemerken, was Luther beibehielt oder wegließ oder abänderte.

I. Teil der Messe.

1. Introitus. (An seine Stelle wünscht Luther lieber Psalmen selbst gesungen.)
2. Kyrie.
3. Gloria. (Es ist in das freie Ermessen des Geistlichen gestellt, das Gloria zuzeiten wegzulassen.)
4. Kollekten. (Sie werden beschränkt: Ein solches Gebet genügt.)
5. Graduale und Halleluja ev. Sequenzen. (Es ist dem Geistlichen zwischen beiden die Wahl gestellt. Die Sequenzen verwirft Luther mit Ausnahme einer alten Weihnachtssequenz und zweier vom heil. Geist.)
6. Evangelium.
7. Predigt.

II. Teil der Messe.

8. Offertorium. (Fällt ganz weg.)
9. Präfation. (Hieran schließen sich die Einsetzungsworte, welche laut gesungen werden.)
10. Sanctus Benedictus.
11. Messekanon. (Fällt ganz weg.) Nun folgt Vaterunser, der Gruß: Der Friede des Herrn sei mit euch. (Dann nimmt der Geistliche mit der Gemeinde das Abendmahl in beiderlei Gestalt). Nachher folgen Dank und Segen.

Der neue Luthersche Gottesdienst hatte gewiß wenig von den überlieferten Formen aufgegeben, und doch fanden ihn die Anhänger des alten ärmlich und gemein. Für die Woche wünschte Luther entsprechend den katholischen Metten und Vespern an jedem Morgen und Abend gottesdienstliche Versammlungen, in denen regelmäßig ganze Abschnitte aus dem alten und neuen Testament vorgelesen und ausgelegt werden sollten, so daß nach und nach die ganze Bibel bekannt werden sollte. Auch Bitte und Danksgiving sollte Gott dargebracht werden mit Psalmen und andern Gesängen. Luther gab jedoch auch hierin viel Freiheit; es genügten ihm auch wöchentlich drei Lektionen. An den andern Tagen sollten die Knaben mit Psalmen und Gesang geübt werden. Vom Gesang sagt Luther in „Ordnung Gottesdiensts in der Gemeinde“ wörtlich folgendes: Das gesenge ynn den sonntagsmessen und vesper las man bleyben, denn sie sind fast gutt und aus der schrift gezogen, doch mag mans wenigern odder mehrn. Aber das gesenge und psalmen teglich des morgens und abents zu stellen soll des pfarrers und predigers ampt seyn, das sie auff eyn iglichen morgen eyn psalmen, eyn feyn Responsorion odder Antiphen mit eyner Collecten ordnen. Des abents auch also, nach der Lektion und auslegung offentlich zu lesen und zusingen. Aber die Antiphen und Responsorion und Collecten, legenden von den heyligen und vom creuz, laß man noch eyn heyt stille liegen, bis sie gefegt werden, denn es ist greulich viel unflatts drynnen“.

Nach katholischer Sitte wurden die Gesänge, Gebete und Schriftlectionen lateinisch vorgetragen. Nur bei einzelnen hohen Festen war den Laien gestattet, eins oder das andere von geistlichen, deutschen Liedern anzustimmen, welche, entgegen dem Alerus, dem Volke lieb und wert geworden waren. Auch im neuen evangelischen Gottesdienste, der noch immer den Namen Messe führte, war die lateinische Sprache vorherrschend, aber mit Ausnahme der Predigt, auf welche Luther so großes Gewicht legte. Aber bald stellte sich das Bedürfnis, ja Sehnsucht nach deutscher Sprache heraus. Luther besonders sehnte sich z. B. nach viel deutschen Gesängen, die nicht nur vom Chor, sondern von der ganzen Gemeinde gesungen werden sollten. Doch es fehlte an Musikern und Dichtern, welche „deutsche Lieder setzen möchten, die des kirchlichen Gebrauchs würdig wären“. Unter den schon vorhandenen deutschen Liedern hielt Luther nur drei für gebrauchsfähig:

1. „Gott sei gelobet und gebenedeiet, der uns selber hat gespeiset“ (Abendmahlslied).

2. „Nun bitten wir den heil'gen Geist“ (Pfingstlied).

3. „Ein Kindelein so löblich ist uns geboren heute“ (Weihnachtslied).

Bald fanden sich auch Dichter deutscher Kirchenlieder. Zu nennen sind hier Luthers Freund Jonas mit: „Wo Gott der Herr nicht bei uns hält“ (Ps. 124), Agricola mit: „Fröhlich wollen wir Halleluja singen“ (Ps. 117), der schwäbische Theologe Speratus mit seinem berühmten Liede: „Es ist das Heil uns kommen her“, Erhart Hegenwalt: „Erbarme dich mein, o Herr Gott“ (Ps. 51). Dazu kamen als die wirksamsten und fruchtbarsten Luthers eigene Beiträge, so daß man mit großer Be-

rectigung das Jahr 1523/24 als das Geburtsjahr des evangelischen Kirchenliedes bezeichnen kann.

Luthers erstes Lied, das sich auf die Brüsseler evangelischen Märtyrer Heinrich Bos und Johann von den Esschen bezog, war: „Ein neues Lied wir heben an“, sein erstes, für den gottesdienstlichen Gebrauch bestimmtes Lied war: „Nun freut euch lieben Christen gemein“. Im selben Jahre 1523 erschienen noch: „Ach Gott, vom Himmel sieh darein“, „Es spricht der Unweisen Mund wohl“, „Aus tiefer Not schrei ich zu dir“. Mit den ersten deutsch-evangelischen Kirchenliedern erschienen aber auch schon in rascher Folge etliche Sammlungen: das sogenannte Achtliederbuch „Etliche christliche Lieder . . . in der Kirche zu singen, wie es denn z. Bt. bereits in Wittenberg in Übung ist“, unter seinen 8 Liedern 4 Luthersche enthaltend. Ferner druckten zwei Erfurter Druckereien um die Wette in verschiedenen Auflagen ein „Enchiridion oder Handbüchlein . . . geistlicher Gesänge und Psalmen, rechtschaffen und künstlich verdeutschet“, wo unter 25 Liedern 18 von Luther stammen. Endlich gab Joh. Walther für den Chorgesang der Jugend ein „Geistliches Gesangbüchlein“ in 5 Theilen (Stimmbüchern) heraus, entsprechend seinen theils 4-, theils 5stimmigen Kompositionen, mit 32 deutschen Gesängen, von denen 24 Luther angehören. Zu diesen 24 Liedern Luthers, die bereits 1524 veröffentlicht wurden, traten später noch 12 hinzu, darunter die Krone aller: „Ein feste Burg ist unser Gott“, sowie „Gelobet seist du Jesus Christ“, „Komm heiliger Geist, Herre Gott“, „Wir glauben all an einen Gott“.

Es drängt sich uns nun wohl die Frage auf: „Woher erhielten diese neuen Kirchenlieder ihre Melodien?“ Zur Beantwortung dieser Frage will ich aus Röstlin-Kamerau wörtlich anführen: „Die Verehrung für Luther hat dahin geführt, ihn auch zu einem bedeutenden Komponisten machen zu wollen, und man hat daher viele dieser Weisen mit seinem Namen geschmückt. Ernste Forschung hat diese Meinung zerstört. Vielmehr war es das Nächstliegende, den Schatz schon vorhandener Sangesweisen zu benutzen. Das geschah bei lateinischen Liedern, die Luther übersehte. Auch die alten Weisen, die Luther neu bearbeitete, hatten ihre alte Melodie; diese behielt man natürlich bei. Andere Lieder paßte man älteren Melodien an. Für andere Lieder, die ältere Vorlagen bearbeiteten, benutzte Joh. Walther die alten Weisen und schnitt sie zurecht, daß sie für den Rhythmus des neuen deutschen Textes passend wurden.“ Luther selbst schuf auch zu einzelnen Liedern Melodien. Philipp Wolfrum schreibt Luther folgende vier Kompositionen zu: 1. „Ein neues Lied wir heben an“, 2. „Ein feste Burg ist unser Gott“, 3. „Vom Himmel hoch, da komm ich her“, 4. „Jesaja dem Propheten das geschah“.

Die Grundlagen zu einem deutschen evangelischen Gottesdienste, an dem sich auch die Gemeinde rege beteiligen konnte, waren nun im großen und ganzen gegeben. So ging man auch in vielen Orten mit der Verdeutschung des Gottesdienstes den Wittenbergern voran. Darauf hinweisend, will ich hier nur bemerken, daß den ersten Versuch die Stadt Leisnig an der Freiburger Mulde im Jahre 1523 machte, sich nach Luthers Grundsätzen eine förmliche Organisation zu geben. Hand in

Sand mit der Neuordnung der Gottesdienste und Gründung von evangelischen Gemeinden mußte naturgemäß auch die Berücksichtigung der schwierigen Frage bezüglich der äußeren, ökonomischen Erhaltung der Kirche gehen, „namentlich über den Fortbezug der vielen Mittel, die den Gemeinden vermöge ihres katholischen Kultus bisher zugeflossen waren“.

Im Jahre 1525 fing auch Luther an, in Wittenberg die Neugestaltung der Gottesdienste durchzuführen. Es kam ein Entwurf für einen deutschen Gottesdienst zustande, der dem Kurfürsten vorgelegt wurde. Zur Bearbeitung des musikalischen Theils dieser „deutschen Messe“ schickte auf Luthers Bitten der Kurfürst die kurfürstlichen Sangmeister Konrad Ruppff und Johann Walther nach Wittenberg. Am 20. Trinitatissonntage, den 29. Oktober 1525, wurde mit diesem deutschen Gottesdienste in der Pfarrkirche der erste Versuch gemacht.

Von auswärtigen Freunden und Gemeinden, z. B. von Hausmann aus Zwickau, kamen sehr oft dringende Bitten an Luther, dahingehend, daß er doch eine Ordnung geben möchte, die allgemein in den evangelischen Kirchen gebraucht werden könnte. Nach seiner Wittenberger Ordnung arbeitete er deshalb seine Schrift aus: „Deutsche Messe und Ordnung Gottesdiensts“ (mit den für die Singstücke dienenden Noten). Sie erschien gedruckt im Anfange des Jahres 1526. In dieser Schrift stellt er den Gebrauch der lateinischen Messe, wie er sie 1523 in der Formula Missae aufgestellt hatte, frei, da er um der Jugend willen die lateinische Sprache keineswegs in der Kirche abkommen lassen will. Sodann bespricht er den deutschen Gottesdienst, der um der einfältigen Laien willen geordnet werden soll. Jeden Sonntag wird jetzt dreimal gepredigt: 1. Früh um 5 oder 6 Uhr (Mette) über die Epistel. 2. Früh um 8 oder 9 Uhr (unter der Messe) über das Evangelium. 3. Nachmittags (Vesper) über das alte Testament nach Ordnung seiner Bücher. Auch die wöchentlichen Gottesdienste bestanden in der Wittenberger Kirche fort. Die Ordnung des Hauptgottesdienstes mit anschließendem Abendmahl war gegenüber der Formula Missae erheblich vereinfacht. Er nahm folgenden Verlauf nach Luthers eigenen Worten: 1. Zum anfang aber singen myr eyn geystlich lied odder eynen deudschen Psalmen hynn primo tono auff die weyse wie folget. (Folgt das Beispiel: „Ich will den Herrn loben alle Zeit“ mit Noten.) I. primo tono = nach dem ersten regulären Psalmton, der auf der ersten Kirchentonart ruht. 2. Darauff Kyrie Gleyson, auch ym selben thon, drey mal vnd nicht neun mal, wie folget: (Beispiel.) 3. Darnach liest der priester eyne Collecten hynns 3 faut hynn unisono. (Folgt Beispiel.) II. Für den Gesang der Kollekte unterscheidet die katholische Liturgie drei Orationsstöne. Luther wählt den allereinfachsten, den tonus simplex ferialis, welcher in unisono, d. h. auf einem einzigen Ton, ohne jede Modulation, vorgetragen wird. Zur Erleichterung für den Sänger soll an dieser Stelle der Messe dieser Ton derselbe sein, wie der Anfangston des Psalms und des Kyrie. Diesen Ton nennt Luther hier „F fa ut“. 4. Darnach die Epistel hyn octavo Tono, das er ym unisono der Collecten gleych hoch bleybe. (Beispiel.) Er sol aber die Epistel lesen mit dem angesicht zum volck gefert, Aber die Collecten mit dem

angeficht zum altar gekeret. 5. Auff die Epistel singet man eyn deudsche lied: Nu bitten wir den heyligen geist, odder sonst eyns, und das mit dem ganzen Chor. 6. Darnach liest er das Euangelion ynn quinto tono, auch mit dem angeficht zum vord gekeret. III. quinto tono — im fünften Kirchenton. 7. Nach dem Euangelio singt die ganze Kirche den glauben zu deudsche: Wir glauben all an eynen gott. 8. Darnach gehet die predigt vom Euangelio des Sontags odder festz. 9. Nach der predigt sol folgen ehne öffentliche paraphrasiz des vater unsers und vermanung an die so zum sacrament gehen wollen, auff die odder besser weyse, wie folget. (Folgt die Umschreibung des Vater unsers.) 10. Zum andern vermane ich euch ynn Christo usw. (Vermahnung zu würdigem und dankbarem Genuße des Abendmahls). 11. Darnach folget das ampt und dermunge (Konsekration) auff die weyse wie folget (Notenbeispiel für die Einsetzungsworte). Es dunkt mich aber, das es dem abendmal gemess sey, so man flux auff die consecration des brods das sacrament reiche und gebe, ehe man den kich segenet. — Und die wehl singe das deudsche sanctus (Jesaia dem Propheten das geschah usw.) odder das lied: Gott sey globet odder Johans Hussens lied: Jhesus Christus unser heyland. Darnach segene man den kich und gebe den selbigen auch und singe, was ubrig ist von obgenannten liedern odder das deudsche Agnus dei. 12. Danach folget die Collecten mit dem segem.

Wir danken dir, almechtiger herr gott, das du uns durch dise heylsame gabe hast erquicket und bitten deine barmherzigkeit, das du uns solchs gedeihen laßest zu starkem glauben, gegen dir und zu brünstiger liebe unter uns allen, umb Jhesus Christus unsers herrn willen. Amen.

Der herr segene und behutte dich.

Der herr erleuchte dein angeficht ubir dir und sey dir gnedig.

Der herr hebe dein angeficht auff dich und gebe dir frid.

Die wichtigste Sorge für den Reformator war nach Herstellung der gottesdienstlichen Ordnungen in der ferneren Zeit die Erhaltung, Herstellung, Ordnung und Pflege eines evangelischen Kirchentums, Volks-erziehung und Gemeindebildung für die weiteren Kreise, hauptsächlich für ganze Landeskirchen. Doch noch mehr Neuerscheinungen auf dem Gebiete des eigentlichen Gottesdienstes sind wahrzunehmen wie Anweisungen für Taufe und Trauung (Taufbüchlein, Traubüchlein). Auch für den Kirchengesang sorgte Luther weiter. Er setzte noch drei alte Gesangstücke ins Deutsche um, nämlich die kurze Antiphone: Da pacem Domine, den Ambrosianischen Lobgesang (Te deum laudamus) und die Vitanei. Den Inhalt der ersten beiden Gesänge faßte er in die Verse: „Verleih uns Frieden gnädiglich“ und „Herr Gott, dich loben wir“. 1535 erwachte Luthers geistliche Poesie wieder und er schenkte uns „das Kinderlied auf die Weihnachten vom Kindlein Jesu (Luk. 2): „Vom Himmel hoch, da komm ich her“, sowie das eigentümliche „Lied von der heiligen, christlichen Kirche“ (Offenb. 12, 1—6): „Sie ist mir lieb, die werthe Magd, und kann ihr'r nicht vergessen“. Nicht lange danach muß auch die Verdeutschung des Gloria in excelsis: „All Ehr und Lob soll Gottes sein“ entstanden sein. In die nächstfolgenden Jahre muß auch die Entstehung

der Vieder: „Erhalt uns, Herr, bei deinem Wort“ und die Umbichtung des Vaterunsers: „Vater unser im Himmelreich“ fallen, da sie die Naumburger Kirchenordnung von 1537 bereits erwähnt. 1541 erschien das Tauflied: „Christ, unser Herr, zum Jordan kam“ und die Verdeutschung des Hymnus: „Hostis, Herodes impie“ in „Was fürchtest du, Feind Herodes, sehr“. Im Jahre 1543 schließt Luthers Viederdichtung ab mit der Übertragung des ambrosianischen: „O lux beata trinitas“ in „Der du bist drei in Einigkeit“ und mit dem Weihnachtslied „Vom Himmel kam der Engel Schar“, ein kraftvoll tönendes Seitenstück zu „Gelobet seist du, Jesus Christ“ und „Vom Himmel hoch, da komm' ich her“.

Meine Ausführungen will ich abschließen mit folgenden Worten Köfflins: „Neben dem Neuen, welches der neue Geist erzeugte, pflegte Luther liebevoll und sorgfältig das Gute unter dem Alten. Weit entfernt in dieser Sache vermöge seiner Autorität das letzte Wort reden zu wollen, begnügte er sich damit, überall lebenskräftige Reime auszustreuen, Lust und Liebe zur Sache zu wecken und der jungen Kunst Aufgabe und Richtung vorzuzeichnen. Bei der Ausführung im einzelnen folgte er bescheiden und willig dem Räte der von seinen Ideen geleiteten Fachmänner und dem Bedürfnisse seiner Zeit.“ Für den gesamten evangelischen Gottesdienst sorgte also Luther mit aller Kraft, daß nichts anderes darinnen geschehe, denn daß unser lieber Herr selbst mit uns rede durch sein heiliges Wort, und wir wiederum mit ihm reden durch Gebet und Lobgesang.“

Erwägungen und praktische Erfahrungen bezüglich der Schularztfrage.

Von Rektor Koch - Iserlohn.

Wenn man mitten im Schulleben steht und die gewaltigen Veränderungen betrachtet, die bezüglich der Methode und des Umfangs der verschiedenen Unterrichtsfächer im Laufe der letzten Dezennien sich vollzogen haben, so erkennt man, daß die Anforderungen, die man an Lehrer und Schüler, an Staat und Gemeinde stellt, bedeutend gewachsen sind. Es sind allerlei Veranstellungen und Einrichtungen getroffen, damit nicht nur Staat und Gemeinde, sondern auch Lehrer und Schüler diesen erhöhten Anforderungen nachkommen können. Bezüglich der Schüler bedarf dieser Satz aber insofern einer Einschränkung, als die Einrichtungen bisher nur einer geringen Anzahl zugute kommen. Verlangt man von einem gewerblichen Betriebe erhöhte Leistungsfähigkeit, flugs werden die Maschinen verbessert und vermehrt, hygienische Einrichtungen getroffen, um die Arbeiter den an sie gestellten Forderungen entsprechend auf der Höhe der Leistungsfähigkeit zu halten. Nicht so auf unserem Gebiete. Die Schule hat indes nicht nur die geistige Entwicklung des Kindes zur Aufgabe, sondern sie soll und muß auch die körperliche Entwicklung und Gefundung unbedingt fördern, soll anders die geistige Ausbildung ohne Schaden für den Körper erreicht werden. Wir wollen ein geistig und

körperlich hochentwickeltes Geschlecht heranziehen; denn wie die Geschichte zeigt, bedeutet eine hohe geistige Entwicklung gepaart mit einem körperlichen Rückschritt den Untergang eines Volkes. Das Ideal, dem wir bei der Bildung unseres Volkes nachstreben müssen, ist der Satz: *Mens sana in corpore sano*; denn nur ein gesunder, kräftiger Körper kann seine geistigen Fähigkeiten zum Wohle des Ganzen verwerten, während bei einem kranken Körper die geistigen Fähigkeiten einem toten Kapitale gleichen.

Wenn ein neuer Schulbau errichtet wird, dessen Einrichtung allen neuzeitlichen Anforderungen entsprechen soll, so ist es selbstverständlich, daß man einen tüchtigen Bauperfachmann zu Rate zieht und mit ihm gemeinschaftlich die Sache bespricht und überlegt. Wer muß nun wohl die gesundheitlichen Verhältnisse unserer Schüler in die rechten Wege leiten? Niemand anders, als der auch auf dem hygienischen Gebiete tüchtige Mediziner, der ja nicht heilen, sondern Krankheiten jeder Art durch seine Einwirkung nach Möglichkeit verhüten kann und soll, — mit anderen Worten: es soll für jede Schule ein Schularzt vorhanden sein.

Nun wird man sagen: Diese Einrichtung besitzen wir ja längst, denn alljährlich zweimal kommt ein Arzt in die Klasse und untersucht sie in gesundheitlicher Beziehung. Ganz recht, das ist ein Arzt in der Schule; aber kein Schularzt. Wir alle haben das jahrelang mitgemacht; was wir aber über die ganze Einrichtung gedacht und vielleicht im engeren Kreise gesagt haben, das wollen wir lieber verschweigen!

Eine durch unseren jetzigen Zeitgeist begründete Forderung der Schule ist ein Schularzt im engeren Sinne. Das Wort „Schularzt“ ist 1877 von Dr. Ellinger in Stuttgart zuerst gebraucht worden; er wollte darunter einen Arzt verstanden wissen, der seine ganze ärztliche Tätigkeit einzig und allein in den Dienst der Schule stellt. Die Berechtigung für die Kosten leitete er in seiner höchst originellen Art aus folgender Erwägung her: „Wenn für Militärpferde ein eigener Korpsprokurator angestellt ist, dann können doch auch wohl die Kinder auf einen Arzt Anspruch erheben.“ Die Anstellung eines Schularztes geschah in Frankreich und Österreich bereits im Jahre 1874; allmählich ist die Einrichtung in allen Kulturstaaten mehr oder weniger zur Einführung gelangt, so daß in dieser Beziehung z. B. das allen Kulturfortschritten sehr zugängliche Japan bereits eine für uns vorbildliche Einrichtung besitzt. Im Jahre 1898 bestimmte der japanische Unterrichtsminister, daß nur in Orten unter 5000 Einwohnern ausnahmsweise auf Entscheld des Gouverneurs von der Anstellung besonderer Schularzte abgesehen werden dürfe. 1901 waren bereits 3758 Schularzte dort tätig.

Jedoch ist auch bei uns in dieser Beziehung rüstig gearbeitet; besonders nehmen sich die größeren Städte dieser Seite der Schulerziehung besonders an. Ob der Schularzt im Haupt- oder im Nebenamte angestellt ist, ist vorläufig nicht die wichtigste Frage; die Hauptsache ist, daß als Schularzt eine für dieses Gebiet interessierte und befähigte Persönlichkeit angestellt wird.

Für die hiesigen Volksschulen hat die Stadtverwaltung seit 1903

einen Schularzt im Nebenamte in der Person des derzeitigen Kreisarztes angestellt. Folgende Dienstanzweisung setzt seine Pflichten und Rechte fest.

Anweisung

für die schulärztlichen Untersuchungen in Iserlohn.

§ 1. In der Regel sollen:

- a) die Schulgebäude und die Schulgrundstücke nebst Zubehör und Einrichtungen sowie
- b) alle Schulkinder

jährlich zweimal und zwar im Sommer und im Winterhalbjahr durch den Schularzt untersucht werden. Bei ansteckenden Krankheiten sind Untersuchungen nach Bedarf zu veranstalten. Im allgemeinen soll er sich des eigenen Eingreifens, abgesehen von bringenden Fällen, enthalten.

Auf Veranlassung des Schulleiters hat der Schularzt Kinder, die wegen Krankheit entschuldigt sind und sich nicht in der Behandlung eines anderen Arztes befinden, zu Hause aufzusuchen.

§ 2. Der Schularzt soll ferner das Interesse und das Verständnis des Lehrers und des Schülers für die Anforderungen der Schulgesundheitspflege unterstützen und fördern und die Aufträge der Polizeibehörde und des Schulvorstandes ausführen.

§ 3. Für die Berichte über die periodischen Untersuchungen sind die durch den Erlaß der königlichen Regierung zu Arnberg vom 27. September 1887 vorgeschriebenen Formulare zu verwenden.

Für jedes neu eintretende Schulkind ist außerdem ein Gesundheitsblatt nach anliegendem Muster anzulegen und fortlaufend auszufüllen und zwar die Aufschrift und erforderlichenfalls Spalte Nr. 11 durch den Lehrer, die anderen durch den Schularzt. Das Gesundheitsblatt begleitet das Kind durch die Schule und wird beim Schulwechsel der neuen Schule überwiesen. Den Eltern steht die Einsicht in das Gesundheitsblatt offen.

Der Lehrer wird ersucht, den Schularzt nach Möglichkeit zu unterstützen und ihm namentlich die mit einem gesundheitlichen Mangel behafteten Schulkinder zu bezeichnen.

§ 4. Wegen der Untersuchung der Schulgebäude und Schulgrundstücke nebst Zubehör und Einrichtungen wird auf die Erlasse der königlichen Regierung zu Arnberg, insbesondere auf den Erlaß vom 27. September 1887 verwiesen. (Sachse-Riemenschneider, III. Auflage, S. 79 ff.)

§ 5. Einer eingehenden gesundheitlichen Untersuchung sind alle in die Schule neu aufgenommenen Kinder, insbesondere die Vernanfänger, zu unterziehen; die Eltern dürfen bei der Untersuchung zugegen sein. Die Untersuchung unterbleibt, wenn dies von den Eltern beantragt und das Gesundheitsblatt von einem anderen Arzte ausgefüllt wird.

Die Kinder sind dem Schularzt gruppenweise von einem Lehrer oder einer Lehrerin in einem Schulzimmer zur Untersuchung vorzuführen.

Bei der Untersuchung soll der Schularzt im allgemeinen feststellen, ob das Kind genügend körperlich kräftig und geistig entwickelt ist, um am

Schulunterricht teilnehmen zu können. Mangelt es hieran, so kann der Rektor das Kind vorläufig auf 1 Jahr zurückstellen; schwach sinnige, oder solche Kinder, deren Leiden auf die anderen Kinder einen abschreckenden Eindruck machen könnte, sollen in der Regel zum allgemeinen Schulbesuch nicht zugelassen werden.

Die Untersuchung erstreckt sich vornehmlich auf die Sinneswerkzeuge, auf die Atmungsorgane, auf das Herz und auf die Gliedmaßen, bei Knaben auch auf den Unterleib (Bruchpforte), ferner auf die Reinlichkeit, insbesondere der Kopfhaut, und auf die Mundpflege.

Das Ergebnis der Untersuchungen wird in das Gesundheitsblatt eingetragen.

Erscheint ein Kind fortlaufender ärztlicher Beobachtung bedürftig (vgl. § 6), so ist das Gesundheitsblatt mit einem entsprechenden Vermerk in roter Tinte unter der Überschrift zu versehen. Die Eltern erhalten vom Klassenlehrer entsprechende Mitteilung.

§ 6. Während des weiteren Schulbesuches werden die Kinder einer eingehenden besonderen Untersuchung durch den Schularzt nur unterzogen, soweit ein Anlaß dazu vorhanden ist, insbesondere, wenn der Lehrer den Schularzt auf die Kinder aufmerksam macht. Im allgemeinen bewendet es bei der halbjährlichen klassenweise vorzunehmenden Untersuchung. Die der fortlaufenden ärztlichen Beobachtung überwiesenen Kinder (§ 5 letzter Absatz) werden dagegen nach Bedarf halbjährlich oder jährlich eingehend untersucht; der Befund ist in das Gesundheitsblatt einzutragen und den Eltern mitzuteilen. Die besondere Untersuchung ist einzustellen und der Vermerk auf dem Gesundheitsblatt zu löschen, wenn der gesundheitliche Mangel gehoben ist oder nicht mehr in außergewöhnlichem Maße hervortritt.

§ 7. Die Gesundheitsblätter der Knaben werden nach dem Austritt aus der Schule 10 Jahre aufbewahrt und dann vernichtet, sofern nicht die Militärbehörde oder eine andere Behörde sie einfordert; die Gesundheitsblätter der Mädchen werden nach 5 Jahren vernichtet.

§ 8. Bis zum 1. Mai jedes Jahres hat der Schularzt einen kurzen Bericht über seine Tätigkeit im abgelaufenen Schuljahr einzureichen, in dem besonders enthalten ist:

- a) eine Zusammenstellung der Untersuchungsergebnisse der Vornanfänger,
- b) Anzahl und Art der wichtigeren Erkrankungsfälle der anderen Kinder,
- c) die Anzahl der fortlaufend ärztlich zu beobachtenden Kinder,
- d) etwaige Änderungsvorschläge.

Außerdem hat der Schularzt jährlich seine Erfahrungen und Belehrungen in Form eines Vortrages in einer Lehrerkonferenz mitzuteilen.

§ 9. Diese Anweisung tritt im Winter 1903 mit der Maßgabe in Kraft, daß die Untersuchung auf den jüngsten Jahrgang beschränkt wird und daß nur für die jetzt untersuchten Kinder Gesundheitsblätter ausgestellt werden. Indessen sind Gesundheitsblätter auch für solche Kinder höherer Klassen sofort anzulegen, die sich bei der gewöhnlichen Halbjahrsuntersuchung als mit einem besonderen gesundheitlichen Mangel behaftet zeigen.

(Schluß folgt.)

Der Handel als Kulturträger.

Bausteine zu kulturgeographischen Betrachtungen auf der Oberstufe.

Von Franz Schnaß, Köln.

Vorbemerkung: Wir Erzieher haben die Pflicht, die Unterrichtsstoffe immer wieder auf ihren Bildungswert und praktischen Nutzen zu untersuchen vom Standpunkt des gegenwärtigen Lebens aus. Geographieunterricht dient längst nicht mehr zu formalen Gedächtnisübungen. Ausdrücklich warnen die „Allgemeinen Bestimmungen“ davor, ihn „in Mitteilungs bloßer Momentflatur ausarten zu lassen.“ Gerade die Erdkunde zeigt in höchst überzeugender Weise, wie eine gesunde Methodik in einem Fache sich aus einer gründlichen wissenschaftlichen Einsicht ergibt. Seit den Tagen Ritters, dem ein Ratzel und Kirchhoff gefolgt sind, ward die Schulgeographie eine andere in dem Sinne, wie auch die Geographie als Wissenschaft, auf eine völlig neue Grundlage gestellt, neue Richtlinien und Probleme für ihre Arbeit gewonnen hatte. Erdball und Menschheit, wie sie geworden, sich entwickelt haben, wie der Mensch durch die Kultur die Erde verändert, wie die Erde, „das große Erziehungshaus der Menschheit“, mit all ihren natürlichen Faktoren, die Menschenarten hat entstehen lassen, dieses nachzuweisen ist Erdkunde par excellence. Die geographischen Erscheinungen werden in ihrem Kausalzusammenhange erforscht, Ursachen und Wirkungen gezeigt. Das Physikalische steht im Vordergrund, dem gegenüber das Politische zum wandelbaren Akzidenz wird. Früher war, wie Kirchhoff betont, der geographische Unterricht „eine statistisch-administrativ zugestuzte Staatenkunde“. Jetzt ist das Kultur-geographische Prinzip. Für die Schule muß mit pädagogischer Umsicht aus dem reichen Material ausgewählt werden. Das Ausgewählte ist aber unterrichtlich zu gestalten unter steter Berücksichtigung des Grundsatzes: „Verschafft dem Schüler nicht Kenntnisse, sondern Erkenntnisse!“

Auf der Oberstufe gilt es, den Schülern, ehe sie ins Leben eintreten, eine anziehende Schilderung von dem Welthandel zu geben. Nun ist es für die Kinder, namentlich für solche, die weit vom Meere entfernt, mitten im Binnenlande, dazu noch in Ackerbürgerstädten aufgewachsen sind, nicht leicht, sich überhaupt vom Handel, vom Getriebe einer Handelsstadt, vom Hafenleben, von der Bedeutung des Handels eine richtige Vorstellung zu machen. Der Blick auf Handelskarten mit ihren Liniensträngen und vielen Zeichen wirkt fast verwirrend. In erster Linie muß natürlich die Anschauung das Wort unterstützen und beleben. Es dürfte dem Lehrer nicht schwer fallen, nach und nach sich eine Sammlung von fremdländischen Naturprodukten anzulegen. Zeitschriften, die in vielen Häusern nach flüchtiger Durchsicht weggeworfen werden, bieten gute Bilder von Häfen, Kanälen, Schiffen, Schiffeinrichtungen, Leuchttürmen usw. Reiseheftchen, Jahresberichte und Statistiken geben reiches Material. Die Darbietung muß durch Gedichte und Reiseschilderungen belebt werden. Ich möchte nur hinweisen auf die bei Reclam in guter Übersetzung erschienenen „Londoner Skizzen“ von Dickens, dem populärsten englischen Schrift-

steller, der es meisterhaft verstanden hat, die Großstadt gleich anschaulich wie humorvoll zu schildern.

Der Ableitung allgemeiner Wahrheiten müssen passende Beispiele in ausreichender Zahl vorausgehen. Wodurch aber könnte zunächst das Interesse des Schülers mehr und nachhaltender geweckt werden, als durch eine Auseinandersetzung über die hohe Bedeutung des Handels? Ist eine solche gegeben, dann sind die folgenden Einzelheiten orientiert. Diese allgemeine Vorbesprechung läßt sich anschließen an Schillers Wort:

Euch, ihr Götter, gehört der Kaufmann. Güter zu suchen
Geht er. Doch an sein Schiff knüpset das Gute sich an.

Im Anschluß an dieses Distichon sollen die folgenden Ausführungen nicht die Arbeit des Lehrers überflüssig machen, sondern Gedanken in Fluß bringen und dadurch zu selbständiger, unterrichtlicher Gestaltung anregen. Daß dabei vieles für die Schüler weiter auszuspinnen, namentlich die Zahl der Beispiele zu erhöhen ist, manches wegfallen muß, ist selbstverständlich. Mit Absicht ist auf die Wiedergabe statistischer Übersichten, die sehr wohl veranschaulichen können, hier verzichtet worden.

*

*

*

Sowohl das Kaiserwort „Unsere Zukunft liegt auf dem Wasser“, als auch der Ausspruch des geistvollen Geographen Kirchhoff „Unseres Reiches Herrlichkeit liegt stark verankert im Weltmeer“ — wurzeln in der Überzeugung, daß unser Volk aus dem Stadium der Volkswirtschaft eingetreten in das der Weltwirtschaft, sich in dem Welthandel und Weltverkehr unter den seefahrenden Nationen einen Platz sichern muß. Das fühlen wir Deutsche in der Gegenwart mehr denn je. Mit Stolz lesen wir in den Statistiken über die wachsende Panzerwehr, welche in allen Meeren unsere wachsende Handelsflotte schirmt; mit Genugtuung vernehmen wir, daß die Erzeugnisse deutschen Fleißes, die heimatlichen Gaue weit hinter sich lassend, in alle Welt hinausströmen und daß Deutschland, seit der Reichsgründung beständig fortgeschritten, den Rang der zweiten Seemacht der Erde einnimmt, seitdem schon seit 400 Jahren durch die Entdeckung Amerikas der Atlantische Ozean das Meer des Welthandels zugunsten der europäischen Völker geworden ist. Uns ist die See nicht trennende Schranke, sondern verbindende Brücke. Von dem Festlande hat sich das Tun und Treiben der raumgewinnenden Menschheit auf das „unwohnliche Meer“ übertragen. Abschreckend wirkte das ungastliche Meer auf den Menschen, als seine Wogen ihm zuerst den Fuß umspülten. Harte Arbeit, unaufhörliches Ringen ging dem stolzen Siegesruf „Truz, blanke Hans!“ voraus. Mut und Berwegenheit führten zur Küstenfahrt auf gebrechlichem Fahrzeug. Doch „es wächst der Mensch mit seinen größeren Zwecken“.

Eine Erinnerung an jene Zeiten, da der Mensch noch zaghaft von der festgegründeten Erde in schwankendem Schiff auf das ewig unruhige Meer sich wagte, klingt in den Worten wieder: „Euch, ihr Götter, gehört der Kaufmann.“ Die Götter müssen den kühnen Segler in besonderen Schutz nehmen, ihm glatte Meereswogen und günstige Winde

senden, damit er glücklich seine Fahrt vollbringt und mit reichem Gewinn aus der Fremde heimkehrend, seine Heimat wiedergrüßen darf. Aus dem Gefühl der Abhängigkeit herausgeboren, verschwindet dieser religiöse Gedanke mehr und mehr mit zunehmender Sicherheit durch den Fortschritt im Schiffsbau. Gedenkt man aber der hohen Bedeutung, welche die Handeltreibenden als Kulturpioniere für die Menschheit haben, so kann man, jenes Wort umdeutend, in viel tieferem Sinne sagen: „Euch, ihr Götter, gehört der Kaufmann.“

„Güter zu suchen geht er.“ Zunächst ist es ein egoistisches Motiv: Eigennutz, Sucht nach Gewinn und Verlangen nach einem guten Geschäft, das den Kaufmann zum kühnen Meerfahrer macht. Reicher als er auszog will er heimkehren. Doch um Erfolge zu haben, muß auch er sich redlich mühen. Ist er heute zwar nicht mehr auf sich und geringe Hilfsmittel angewiesen, so sind doch entsprechend der technischen Vervollkommenung der Schifffahrt die Handelsbeziehungen viel ausgedehnter und verwickelter geworden. Länder, Völker und Sprachen muß der Kaufmann kennen.

In der Fremde sucht er nach Gütern. Zu enge ist ihm die Heimat geworden; es zieht in die Ferne ihn mächtig hinaus. Da ist ihm mehr wie materieller Gewinn beschieden. Auf jeder Fahrt ist ihm eine Fülle neuer, eigenartiger Bilder beschieden. Er erlebt die Ferne und braucht nicht, wie Faust, nach ihr zu sehn:

„Ja, wär' ein Zaubermantel mein,
Und trüg er mich in alle Länder,
Mir sollt' er um die löstlichen Gewänder,
Nicht feil um einen Königsmantel sein.“

Entdeckerlust, Mut und Unternehmungsgeist wird jenen griechischen Seglern, die an der Nord- und Ostsee Bernstein einhandelten, niemand absprechen können. Das müßte wahrlich eine arme Krämerseele sein, die von einer Meerfahrt nicht mehr mitbringt, als sich zählen, messen und wägen läßt. Äußere Güter zu suchen geht er, und innere Güter fallen ihm von selbst zu. Die Natur redet zu dem Seefahrenden eine besondere Sprache. Wie uneingeschränkt ist da der Blick hinauf und hinunter. Auf dem kleinen Schiff, das Menschengestalt erforschen, zwischen Himmel und Erde schwebend, hat er zu den Häupten fliegende Wolken, zu den Füßen rauschende Wogen, ringsum einen unendlichen Luftkreis. Das Leben in seiner Unermeßlichkeit, in seinen Höhen und Tiefen packt ihn.

Muß ins Breite dich entfalten,
Soll sich dir die Welt gestalten.
In die Tiefe mußt du steigen,
Soll sich dir das Wesen zeigen.

„Doch an sein Schiff knüpft das Gute sich an.“ Der Kaufmann arbeitet mit an der Lösung der großen Aufgabe des Handels; diese besteht in der wirtschaftlichen Gesamtbefriedigung des Erdballes durch geeignete Verbreitung der Natur- und Arbeitsprodukte. „Der Kreislauf der Güter ist für das Leben der gesamten Menschheit ebenso notwendig, wie für das Leben des Einzelnen der Kreislauf des Blutes.“

Länder sind Individuen und haben ihre Eigenerzeugnisse. Das eine Land ist reich an agrarischen Gütern, das andere ermöglicht seinen Bewohnern eine reiche Industrietätigkeit. Europa ist angewiesen auf die Baumwolle, die es von Amerika enthält. Die Dichte seiner Besiedelung zwingt zur Einfuhr von überseeischem Getreide. Was zum alltäglichen Leben gehört: Kaffee, Gewürze, bietet der Fremde. Überall ist Kreislauf und Ausgleich. Ich betrachte den Regenschirm in meiner Hand. In einer Hamburger Fabrik ist der Stoch aus Holz gefertigt worden, das in Venezuela gewachsen war und lackiert mit einem aus Japan bezogenen Lack. Aus dem Zahne eines Elefanten, den man aus Sibiriens Eise ausgrub, ist der Griff hergestellt. Der silberne Ring an der Griffwurzel stammt aus einer Metallwarenfabrik in Pforzheim, die das Silber von einer Harzer Hütte bezieht, wo brasilianische Erze geschmolzen werden. Das zugelegte Kupfer kam aus Mexiko. Das Blech am Stockende hat seinen Ursprung in einem Messingwalzwerk in Dortmund. Das Zink dazu stammt aus Belgien, das Messing aus Peru. Das Füllblei wurde aus Kolorado bezogen, seine Härte durch Zusatz von Antimon aus dem Ural vergrößert. Die kleinen Eisenstifte verließen eine Stiftfabrik in Schweden. Das bewegliche Gestell wurde in Berlin zusammengesetzt aus Stäben, die in einem Hüttenwerke bei Saarbrücken gewalzt waren. Die Fischbeinstreifen stammen von einem Grönlandwal, der in London auf den Markt gebracht war. Der überspannende Seidenstoff wurde in Chemnitz angenäht. Die Seide stammt aus China und wurde von einer Rohseidenhandlung in Krefeld gekauft und gewebt. Die beige gewebte Baumwolle wuchs in Virginia und wurde in Manchester gesponnen. Die Anilinfarbe des Stoffes wurde in einer chemischen Fabrik in Mannheim hergestellt aus einem Steinkohlenteer, der von der Gasanstalt zu Köln gekommen war, wo aus Ruhrkohle Gas gewonnen wird. Das Gummibändchen wurde in Hannover angefertigt und der eingesponnene Hauf kam aus Manila. So kreisen die Stoffe der Erde von ihrem Ursprungs-orte bis in die geübte Menschenhand, die sie verarbeitet. Der Güter- austausch regt den Wettstreit an. Hand in Hand damit geht eine Ver- einfachung des Lebens. In gewisser Hinsicht lebt heute der einfache Mann bequemer wie einst Karl der Große. Stehen unsere Apfelbäume kaum in der Blüte, so können wir australische Äpfel kaufen für einen verhältnis- mäßig geringen Preis. Das ganze Jahr hindurch sind wir mit frischem Obst versorgt, wenngleich eine dichte Schneedecke unser mütterliches Land überzieht. Die westindischen Bananen sind in London ein wichtiges Volks- nahrungsmittel geworden. Dem Geldwerte nach bezieht Deutschland den sechsten Teil aller Lebensbedürfnisse aus dem Ausland. Weltumspannend ist unser Handel geworden. Der Welthandel hat im Jahre 1909 für die ganze Erde den unermesslichen Betrag von 98 Milliarden Mark erreicht.

Aber zu diesem materiellen Austausch der Natur- und Kulturerzeug- nisse tritt ein bedeutungsvolles ethisches Moment. Schon in der grauen Vorzeit wirkte der Tauschhandel sittigend, das starre, aller Welt feind- selige Einzelleben durch friedliche Beziehungen mildernd. Der Handel bringt die Menschen verschiedener Länder und Völkergruppen einander

näher. Fremder und Feind hören auf synonym zu sein. Es heißt nicht mehr:

Weh dem Fremdling, den die Wogen
Warfen an den Unglücksstrand!

Der Handel weckt die Menschlichkeit. Mit der Zivilisierung der Völker bildet sich das Völkerrecht heraus. So erfährt zum Beispiel der Eigentumsbegriff durch den Handel eine Umwertung. Naturvölkern dünkt der Besitz des Fremden herrenloses Gut, während der Handel zu der Einsicht führt, daß diese Güter nicht mit List oder Gewalt zu stehlen, sondern nur durch regelrechte Übereinkunft mit dem stammfremden Menschen zu erwerben sind. Das Band des Vertrauens und der Billigkeit umschließt die Handeltreibenden. Gegenseitige Vorurteile werden überwunden.

Mit den Waren finden auch Sitten, Gewohnheiten, Lebensformen ihre Verbreitung. Manche Nationen sind berufen, die Lehrer anderer zu sein. Erzeugnisse der Wissenschaft und des Kunstgewerbes umkreisen den Erdball. Wenn man hört, daß die deutsche Ausfuhr von Büchern und Musikalien sich jährlich auf 80 Millionen Mark beläuft, so darf man sich freuen über die vielen Anregungen, die von deutschem Gelehrtenfleiß und Künstlerschaffen nach anderen Ländern getragen werden. Der Welthandel führt zur Weltkultur. Licht bringt schließlich auch zu den Völkern, die in Furcht und Dunkel wohnen. Eine nationale Schranke fällt nach der anderen. Die Völker verstehen und achten sich und werden eins im Streben nach dem Guten, Schönen und Wahren, das die Millionen umschlungen hält. Der aufrechte Gang, der Bau der Hand, das Vermögen zur artikulierten Sprache, die Möglichkeit der Bildung von Mischrassen, die sozialen Instinkte und Gefühle erweisen bei aller Verschiedenheit in Körperbau, Sitte, Religion und Lebensweise die Menschheit doch als ein Brüdergeschlecht. Der Mechanismus und Chemismus aller Erdbewohner ist derselbe. Wiege und Grab wecken gleiche Empfindungen. Freud und Leid reißen an der ganzen Menschheit Saiten. Gestützt auf biologische, physiologische und psychologische Gründe neigen die modernen Rassentheoretiker zur Annahme eines einheitlichen Ursprunges des ganzen Menschengeschlechts. Der Handel führt zur Weltverbrüderung. „Da wir eine anthropologische Einheit darstellen, streben unsere sehnsüchtigen Wünsche wieder zu jener Einheit, aus welcher wir uns durch Mode und Klima, durch Milieu und Erziehung, durch Sprache und Sitte, durch Religion und Moral, durch Kunst und Wissenschaft herausdifferenziert haben. Wenn ich die gesamte Geschichte der Menschheit betrachte, kann ich mich der Vorstellung nicht entschlagen, daß wir alle wirklich Brüder und Schwestern sind“ (Virchow). Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, gewinnt der Handel eine ganz besondere Bedeutung in der Weltkulturentwicklung. Fraternité lautet das letzte Schlagwort der französischen Trias aus der Revolution. Als Phrase verspottet, hat dieses Wort doch eine tiefe Wahrheit, denn der Sinn der Geschichte und Menschheitsentwicklung ist nicht Zersprengung und Spaltung, sondern Einigung im Geistigen und im Schaffen, im Fühlen und im moralischen Handeln. Das wirft

ein besonderes Licht auf den von Herder intuitiv erfaßten Humanitätsbegriff als Wesenskern der Geschichte und auf die sittlichen Ideen, die Herbart vom Individuum auf die Gesamtheit überträgt. Der Handel zieht als Kulturverbreiter die Völker aus ihrem Sonderdasein in das Regen und Ringen der Menschheit, wo jede Kraft sich auswirken kann.

Großes wirkt ihr Streit,
Größeres wirkt ihr Bund.

Sobald die Völker die Stufe der Jagd und des Nomadisiereus überwunden haben durch Geschäftigkeit in Verbindung mit intensivem Ackerbau und Viehzucht, sind sie reif für den Handel. Überfluß der Bodenerträge und Erzeugnisse ihrer Geschicklichkeit können sie dann wegsenden gegen Einfuhr von fremdländischen Waren oder Rohstoffen. So wirkt der Handel mit an der Kooperation der Menschheit im Sinne Eduard von Hartmanns und an der Aufrechterhaltung des Weltfriedens, von dem schon Kant gesprochen hat. Welthandel verbürgt Weltfrieden. Der Krieg ist sein größter Feind. Leidet an der großen Menschheit ein Glied, so leiden alle Glieder. Erdröhnt ein Land vom Kampfeftoben, so zittert das Erdenrund mit. Die Unsicherheit der Handelswege im Kriege haben Preissteigerung im Gefolge. Durch den russisch-japanischen Krieg stiegen die Wollpreise, das führte zu bedenklichen Krisen in der europäischen Wollindustrie.

Der Handel, der bestrebt sein wird, sichere und bequeme Wege ausfindig zu machen, ist oft Anlaß zur Entdeckung und Erschließung unbekannter oder dunkler Länder gewesen. Auf der Suche nach einem bequemeren Seeweg nach Ostindien entdeckte Kolumbus Amerika wieder. An die Auffindung eines Landes schließt sich die wirtschaftliche Erkundung. Es entstehen Hafenanlagen, Kanäle, Eisenbahnlinien, und an diesem kommt es zur Verdichtung der Bevölkerung. Dem Handel wohnt ein bedeutendes städtebildendes Moment inne. Die amerikanischen Riesenstädte verdanken ihre Entstehung und ihr rasches, oft pilzartig schnelles Wachsen nur dem Handel und dem dadurch bedingten Verkehr. An Flußmündungen entstehen vor den großen Handelsstädten für die Schiffe größten Tiefganges Vorhäfen, deren Bedeutung beständig wächst. Bremerhafen, Ruxhafen sind ebenso notwendige, wie für den Seehandel unentbehrliche Gründungen. An den natürlichen Umladeplätzen vom Wasser aufs Festland und umgekehrt, werden fruchtbare Siedelungskeime ausgestreut. Alle Städtustädte sind durch und mit dem Handel groß geworden. Handelsstädte sind blühende Städte, deren Bewohner bei aller rührigen Geschäftigkeit durch Wohlstand ausgezeichnet sind. „Da wimmeln die Märkte, der Krahn von fröhlichem Leben, seltsamer Sprachen Gewirr braust in das wundernde Ohr.“ In solchen Städten bilden sich leistungsfähige Handelsgesellschaften.

Aber auch absichtlich werden neue Handelsgebiete aufgesucht. So gründete 1852 die Firma Wörmann Faktoreien in Oberguinea, breitete seit 1859 ihren Handel mit großer Energie am Kamerunfluß und bis zur portugiesischen Kolonie Angola aus und fand auf diesem Boden bald Mitthelfer in anderen deutschen Firmen.

Mit der Entwicklung der Handelsflotte schreitet entsprechend fort die Entwicklung der Kriegsmarine, die nach 1870 so kraftvoll eingesetzt hat, so daß der deutsche Handel immer kühner und stolzer sein Haupt erheben darf. Damit aber steigt das politische Ansehen. Durch den Handel ist Deutschland eine Weltmacht geworden. In diesem Sinne rief unser Kaiser 1902 den Vertretern der Stadt Krefeld zu: „Für Sie ist eine Notwendigkeit, daß eine starke, mächtige Flotte die Handelsflagge beschirmt, damit Sie in Ruhe ihre Erzeugnisse überall absetzen können. Damit glaube ich in der Tat für alle die Städte, welche Industrie und Handel pflegen, das Sicherste und Beste geleistet zu haben, was ich konnte, indem ich meine ganze Kraft einsetzte, um unsere Macht auf dem Wasser zu entwickeln.“

Die deutsche Schiffsbau-technik hat in den letzten 30 Jahren einen Aufschwung genommen, wie er kaum geahnt wurde, hat sie doch ihren Lehrmeister in dieser Kunst, England, weit überflügelt. Deutschland hat nicht nur die größten und besteingegerüsteten, sondern auch die schnellsten Schiffe der Welt, deren überlegene Leistungsfähigkeit sich so recht auf der nordatlantischen Fahrt beweist, wo der internationale Wettbewerb von großen Dampfern am stärksten ist. Die Riesenanforderungen, die an das Transportwesen gestellt werden, haben zu Riesenfortschritten im Schiffsmaschinenbau geführt und schufen in den zahlreichen Kabellinien jene großartigen Verkehrsmittel, die die äußersten Punkte der handeltreibenden Welt jederzeit in schnellen Wechselverkehr setzen können. Nicht nur Tragfähigkeit und Fahrtüchtigkeit der Schiffe wurde gesteigert, sondern die Einrichtung und innere Ausstattung, den Grundsätzen der Schiffshygiene entsprechend verbessert. Das Rettungs- und Rettungswesen bildete sich weiter aus; Seemannsschulen wurden ins Leben gerufen. Die Hafenanlagen, Docks, die Bösch- und Ladeeinrichtungen werden immer mehr vervollkommen, die Beleuchtung des Fahrwassers und der Küsten vermehrt durch großartige elektrische Spiegelreflektoren in Scheinwerfern und Leuchttürmen.

Der Welthandel hat Anlaß zur Gründung des Weltpostvereins gegeben. Der Handel mit Kredit hat sich entwickelt, Bankunternehmungen und Aktiengründungen sind erfolgt. Um die Mittagsstunde jeden Tages meldet der Telegraph in der Handelsbörse zu Chicago die Mengen von Weizen, die an demselben Tage in London und an andern großen Getreidemärkten Europas abgesetzt und welche Preise dafür bezahlt worden sind. Danach und nach dem angebotenen Vorrat richtet sich der Preis, der dann die jeweilige Preishöhe des Weizens überall beeinflusst.

Aber nicht nur Technik und Geldwirtschaft befruchtet der Handel, er bereichert auch die Wissenschaft, welche zu ihm in innigster Wechselbeziehung steht. Aus dem Handel ist mit innerer Notwendigkeit als besonderer Zweig der Erdkunde die Handelsgeographie entstanden. Mögen im flutenden Ozean die Spuren immer wieder verschwinden, wo mächtige Rieie die Wasserfläche furchten, auf den Seekarten sind die Handelswege und Schifffahrtsstraßen genau verzeichnet. Zu der Meerestartographie kommt die Ozeanographie und Meteorologie. Mit fortschreitender Kenntnis der Tiefen, der Strömungen, der Eisbedeckung, der Windrichtungen werden

die Karten verbessert und ergänzt, berichtigt und vervollständigt, denn zugunsten einer raschen Fahrt werden Meeresströmungen und herrschende Winde immer mehr berücksichtigt und ausgenutzt. Das hat Anlaß gegeben zur Herstellung und Erfindung der verschiedenartigsten Meßinstrumente und Apparate. Auf den Schiffen sind regelmäßige Wetterbeobachtungen, Sturmsignale eingerichtet; Meerbeben, erdmagnetische Erscheinungen, astronomische Vorgänge werden wissenschaftlich beobachtet und registriert. Die Richtkraft der Magnetnadel, welche die Chinesen auf Wüstenreisen verwandten, wurde zuerst von italienischen Schiffen für die Meerfahrt ausgenutzt. Sentblei und Schöpfer dienen zur biologischen Erforschung der Tiefsee. Mit dem Bekanntwerden der wunderbaren Anpassungsformen, die das pflanzliche und tierische Leben im Meere, der Wiege des Seins, aufweist, erhält die Entwicklungslehre bedeutendes Arbeits- und Stützmaterial. Wer in den Welthandel einen Einblick sich verschaffen will, muß die Wirtschaftsgeographie kennen. Die Handeltreibenden müssen genau vertraut sein mit den natürlichen Möglichkeiten eines Landes, mit den Bedürfnissen der Bewohner, der Zukunftsstellung, den Sprachen der Bewohner. Dieses alles bildet mit Börse, Bankwesen, Völkerrecht, Verkehrsgeographie die Lehrgegenstände der Handelshochschulen, wo den Handeltreibenden eine wissenschaftliche Ausbildung ermöglicht ist.

Durch die Welthandelbeziehungen erhalten Sprachwissenschaft, Religionsgeschichte, Völkerpsychologie, Rassenkunde, Staatsökonomie wertvolle Einzelheiten zur wissenschaftlichen Verarbeitung. Mögen es immerhin vorwiegend praktische Interessen sein, denen der Handel dient, so führt er doch auch zu einer Steigerung und Bereicherung des geistigen Lebens.

Tropdem wäre das nicht das Ideal einer Nation, wenn sie nur aus Kaufleuten bestände. Falsch wäre die Erziehung, die es nur auf kaufmännische Tüchtigkeit abgesehen hätte. Zu dem Materialstreben muß das Idealstreben kommen, wenn nicht unter einseitiger Hervorkehrung des Praktischen die Volkspsyche verarmen soll und erkalten in einem trockenen Nützlichkeitsinn der zu einer falschen Wertung der Dinge führt:

„Werft die Angst des Irdischen von euch!

Fliehet aus dem engen, dumpfen Leben in des Ideales Reich!“

Wohl erlangt im Handel der Mensch die Herrschaft über den Raum. Der Naturmensch ist wie das Tier Sklave der Scholle. Nach dem Grade freier Beweglichkeit wird schon im Tierreich ein Aufrücken zu Geschöpfen höherer Art unterschieden, vom bodenständigen Polypen, vom kriechenden Wurm bis zu dem die Wälder durchschweifenden Wild, dem die Wellen durchgleitenden Fisch und die Lüfte durcheilenden Vogel. Der raumbherrschende Mensch geht vom Festlande aufs Meer und strebt empor ins Luftreich. Sein Auge verstärkend schaut er in die unermesslichen Fernen des Weltraums, und bewundert er die Größe der Natur in der Welt des Mikroorganischen. Der elektrische Funke trägt im Nu seine Gedanken über den Erdball, wie von unsichtbarer Gewalt getrieben, gleitet er auf Schienen fort. Wahrlich, Prüfstein der Kulturstufe eines Volkes

ist der Grad seiner Raumbeherrschung. Aber die Menschheit darf nie vergessen:

„In des Herzens heilig stille Räume
Mußt du fliehen aus des Lebens Drang.“

Neben dem Nützlichen gibt es ein Ethisches, neben dem Praktischen das Schöne. Kunst und Wissenschaft müssen ergänzend dem Handel zur Seite treten, denn:

Aus der Kräfte schön vereintem Streben,
Erhebt sich wirkend erst das wahre Leben.

Deutschlands Weltstellung.

Eine kulturgeographische Betrachtung.

Von Lehrer Heinrich Webekind, Magdeburg.

Es läßt sich leicht nachweisen, daß Deutschland unter allen Ländern Europas eine zentrale, vermittelnde und ausgleichende Stellung einnimmt und darum mit vollem Recht „das Herz Europas“ genannt wird.

Die längsten Linien, die sich in den verschiedenen Richtungen durch Europa ziehen lassen, gehen sämtlich in ihrem mittleren Drittel durch unser Vaterland. Die westöstliche Linie vom Kap Finisterre in Spanien bis zum Nordrande des Kaspiischen Meeres, die südnördliche von Sizilien bis zur Westküste Skandinaviens, sowie die Diagonalen von der südlichen Krim nach dem nördlichen Irland und von Sekaterinburg im Ural bis Dissabon ergeben Deutschland als die Mitte von Europa.

Die angegebene Diagonale von Südosten nach Nordwesten scheidet den schmalen, gebirgigen und gegliederten Westen von dem breiten, ebenen, kontinentalen Osten Europas und geht durch die Gegenden, in welchen südliches Klima und mit ihm der Weinbau aufhört und nach den Vorstellungen der Alten und der Bewohner des südlichen Europas der Norden beginnt, so daß sich also in der Mitte Deutschlands die größten Gegensätze Europas berühren.

Der Hauptkörper unseres Erdteiles ist im Süden und Norden durch Halbinseln und größere Inseln ungefähr gleichmäßig gegliedert und die mittleren Teile dieser Gliederung, Jütland und die Apenninenhalbinsel, berühren Deutschland, wenn man letzteres mit den Alpenländern deutscher Zunge im weiteren geographischen Sinne nimmt. Eine Linie, welche die Mitte dieser Länder verbindet, geht durch die Mitte Deutschlands.

Eine zentrale Lage hat Deutschland auch in Rücksicht auf die europäischen Meere. In das Baltische Meer und in die Nordsee ergießen sich die meisten deutschen Ströme, nach den fernen Gestaden des Schwarzen Meeres ladet die Donau ein und das Mittelländische Meer reicht durch den Adriatischen Meerbusen und seine Zuflüsse bis an Länder deutscher Zunge. So kommt bei Deutschland in seinen Berührungen nach außen zu dem kontinentalen Moment durch die Nordsee ein ozeanisches Moment und durch die Ostsee und das Mittelländische Meer das Moment zweier Binnenmeere.

Es ist das Verdienst Karl Ritters, des großen Schöpfers der wissenschaftlichen Geographie, zuerst darauf hingewiesen zu haben, daß die scheinbar so willkürlich auf der Oberfläche unseres Planeten zerstreuten Festländer und Inseln sich zu dem Gegensatz einer Land- und Wasserhalbkugel anordnen. Die Mitte der letzteren ist ungefähr die Doppelinsel Neu-Seeland. Den Mittelpunkt der Landmasse auf der Erde bilden die Küstenländer der südlichen Hälfte der Nordsee, also England, die Niederlande und Norddeutschland. Durch diese Verteilung des Landes und Wassers auf der Erde werden nicht nur physikalische Erscheinungen beeinflusst, sondern sie ist auch von überaus hoher Bedeutung für die Entwicklung der Menschheit im allgemeinen und Deutschlands Machtentfaltung im besonderen.

Auf den einsamen und kleinen Inseln der Südsee konnte sich keine Kultur entwickeln. Erst durch die Weltschifffahrt unserer Zeit sind die Bewohner jener Gestade in den Verkehr der Kulturvölker gezogen. Eine fortschreitende Entwicklung wird auch hier bestimmt erfolgen.

In Indien, China, Peru und Mexiko waren die Bedingungen für eine Kultur in größerem Maße vorhanden. Reich an Naturgaben und günstig beeinflusst durch den Wechsel von Wasser und Land, aber abgeschlossen von fremden, unter anderen Bedingungen entstandenen Kulturen konnten sie wohl in kurzer Zeit die ihnen überhaupt mögliche Stufe der Entwicklung erreichen, um dann in einem Zustande geistiger Erstarrung zu verharren. Durch die Berührung und Reibung mit den Kulturvölkern Europas gingen die westlichen Reiche der Inkas und Azteken ganz zugrunde, während in unserer Zeit bei den Völkern des Ostens eine nicht abzusehende Entwicklung begonnen hat.

Durch die fortwährenden friedlichen und kriegerischen Berührungen der mit geistigen und materiellen Gaben so verschieden ausgestatteten Völkersämme Europas haben diese die höchste Zivilisation erreicht, welche die welthistorische Aufgabe hat, umgestaltend auf alle übrigen Völker der Erde einzuwirken. Als das Zentrum der Landhälfte unsers Planeten ist Deutschland von höchster Bedeutung für die Kultur der Menschheit. Es hat lange gedauert, ehe die Kulturbewegung diesen natürlichen Mittelpunkt erreicht hat.

Wo die drei Erdteile der alten Welt sich am nächsten berühren, in Phönicien und Ägypten, entwickelte sich zuerst ein geordnetes Staatsleben. Allmählich erstreckte sich der Völkerverkehr über alle Mittelmeerlande und der Mittelpunkt dieser Beziehungen mußte westwärts vorrücken. Griechenland erreichte die höchste Blüte und Rom wurde nach ihm der gebietende Mittelpunkt der Welt. Im Mittelalter waren die italienischen Handelsstaaten und die Hansestädte an den Gestaden der Nord- und Ostsee zwei Verkehrsmittelpunkte, durch welche der Süden und Norden Europas in lebhafter Verbindung standen. An ihre Stelle traten mit der Entdeckung des Seeweges nach Ostindien und Amerikas die Niederlande, ganz besonders Antwerpen, und wurden Mittelpunkt des Welt Handels und Völkerverkehrs. Als dann das meerbeherrschende England

und unsere Hanfsaftstädte an der Nordsee folgten, war der Zielpunkt der großen historisch-geographischen Bewegung gefunden und wandelte sich in einen Ausgangspunkt um. Alle Ozeane wurden erschlossen, alle Meeres-einsamkeiten sind erforscht, alle Länder müssen unserem Erdteile ihre Produkte zuführen und veredelt wieder zurückermpfangen.

Außer der geographischen Lage sind es ganz besondere Umstände, die Deutschland als das lebengebende Herz Europas erscheinen lassen und bewirkt haben, daß deutsche Kultur die Welt erfüllt und alle Völker der Erde umspannt. Nur wenig Land trennt uns von den nach Indien und dem fernsten Osten führenden großen Längstälen des Adriatischen Meeres. Über den Atlantischen Ozean geht es nach Westen zu den Gestaden Amerikas, welches mit seinen nach Osten und Süden sich ergießenden Riesenströmen und mit seinen gegen Europa hin geöffneten, weiten Meerbusen sein Antlitz recht eigentlich unserem Erdteil zuwendet. Die Kette der fünf kanadischen Seen bezw. ihre Kanäle und der Lorenzstrom sind für den Getreidehandel eine bequeme Verbindung der Mitte des nordamerikanischen Festlandes (die Weltstadt Chicago) und der europäischen Häfen. Der Amazonasstrom führt die Schiffe bis an den Fuß der Anden und auch den hohen Norden der Erde hat man nur von Europa aus bezwingen können. Das hat Nordenskjölds Fahrt mit der „Vega“ durch die Beringstraße bewiesen, durch welche das Problem der Nordostpassage endlich gelöst war.

Unendlich bedeutsam ist ferner der Umstand, daß der Mittelpunkt aller Kultur in der gemäßigten Zone liegt. Nicht im heißen Süden, wo die Natur ihre Gaben mit verschwenderischer Hand ausgeschüttet hat und bei den senkrechten Strahlen der Tropensonne nur wenige Stunden des Tages zur Arbeit verwendet werden können, aber auch nicht im eisigen Norden, wo das Leben ein beständiges Ringen um die nötigsten Bedürfnisse ist und die Tätigkeit des Menschen sich auf den kurzen, nachtslosen Sommer mit seiner erschlassenden Wirkung beschränken muß, sondern nur da kann geistiges Leben zur höchsten Blüte gelangen, wo die Bewohner nur ausnahmsweise unter Hitze und Kälte zu leiden haben und durch allseitige Betätigung der Kräfte zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse gelangen. Die milde Wintertemperatur der Nordseeländer ermöglicht den Verkehr fast den ganzen Winter und das milde und gleichmäßige Klima unseres Erdteils gestattet Tieren und Pflanzen wärmerer Zonen, sich bei uns zu akklimatisieren.

Ein hohes erziehendes Moment für das Leben der Bewohner unseres Erteiles liegt auch in der reichen Gliederung, durch die Europa vor allen anderen Erdteilen ausgezeichnet ist. Das Mittelmeer mit seinen Inseln und Halbinseln lockte die Völker zuerst von der Küstenschiffahrt ab. Die Chinesen haben nie die Fahrt in den unermesslichen Ozean gewagt. Die leichte Übersteiglichkeit der Gebirge unseres Erdteiles, die strahlenartige Ausbreitung seiner Flüsse sind ebenfalls wichtige Momente für den gegenseitigen Verkehr der Völker Europas, für die Schule, in welcher sie erzogen wurden, die Träger des Weltverkehrs zu werden.

Und die in unserer Zeit vom Deutschen Reiche eingeleitete Kolonialpolitik hat dem deutschen Gebiet der Nordseeküste eine großartige Bedeutung verschafft und ihm Aussichten eröffnet, so günstig und verheißungsvoll, wie noch nie seit dem Beginn der deutschen Geschichte.

Blüten und Früchte.

Laune.

Ein kühner Sinn kann Ströme hemmen,
Und bricht durch Felsen seine Bahn,
Doch, wenn die Nebel ihn beklemmen,
Da fühlt er, seine Macht sei Wahn!
Verhüllt ist ihm die frohe Ferne,
Das Nächste scheint ihm unbekannt;
Die Sonne gleicht dem schwächsten Sterne,
Er irrt, wohin er sich gewandt! —
Bald wirken dann die Himmelszeichen,
Die rings um unsre Erde ziehn;
Die heitre Tatkraft muß entweichen,
Wenn Skorpionen droben glühn. —
Es reicht kein Arm zum Flammensterne,
Der unerwartet zu uns dringt,
Es ringt kein Arm zum Erdenkerne,
Der uns der Krankheit Unheil bringt!
Und geht die Welt noch einmal unter,
So ist's in böser Laune Spiel;
Dem Herrn gefiel sie, als sie munter,
Der Traurigen sind ihm zuviel.

Achim von Arnim.

Neue Ausgabe der Hempelschen Klassikerausgaben, Deutsches Verlagshaus von Bong, Berlin (Goldene Klassikerbibliothek).

Etwas aus der Satzlehre.

Von Nohl in Berlin-Dichterfelde.

1. Wesen des Satzes.

Um das Wesen des Satzes in der Oberklasse klarzumachen, treibe ich etwas Psychologie und Logik in der Volksschule. Die Ausdrücke sind der Bequemlichkeit halber und um sie für den Volksschulunterricht passend zu machen, nicht immer genau so abgegrenzt und unterschieden, wie es nach dem heutigen Stande der Wissenschaft der Fall ist.

Mit Phrasen wie „der Satz ist ein in Worten ausgedrückter Gedanke“ oder ähnlichen, meist „gedankenlos“ hergeredeten „Worten“ über den „Satz“ kommen wir heutzutage nicht mehr weit, nachdem Kern seine Satzlehre geschrieben und moderne Volksschulgrammatiker in Lehrbüchern, Sprachheften und Streitschriften die Gedanken Kerns kritisiert und abgelehnt oder eingeführt haben.

Ich erkläre daher das Wesen des Satzes als die Beziehung

zweier Begriffe aufeinander und komme dazu ungefähr auf folgendem Wege:

Wenn ich vom Zucker rede, so entsteht im Geiste der Kinder ein Bild des Zuckers, ohne daß sie nötig haben, den Zucker vor sich zu sehen, ihn zu kosten. Wie ist nun dieses Bild in uns entstanden? Wenn wir etwas Weißes, etwa auf dem Tische in einer Glasschale, stehen sehen, so könnte uns der Gedanke kommen, es wäre Zucker. Aber es kann auch etwas anderes, vielleicht Salz, sein. Um das festzustellen, müssen wir kosten. Schmeckt das Weiße süß, so ist es Zucker. Wir können also nicht durch das Gesicht allein feststellen, daß es Zucker ist, sondern müssen noch den Geschmack zu Hilfe nehmen. In unserer Jugend ist uns ein solcher Versuch vielleicht einmal passiert; oder wir haben vielleicht einmal, nur dem Gesichte vertrauend, Salz für Zucker geleckt.

Heute brauchen wir, wenn wir von Zucker reden, gar nicht mehr von neuem zu sehen und zu kosten, sondern in unserem Gedächtnisse ist ein Bild des Zuckers als eines etwas, das weiß aussieht und süß schmeckt. (Damit sind die Merkmale eigentlich noch nicht erschöpft; indessen mag das vorläufig genügen.) Von anderen Begriffen wird in ähnlicher Weise gezeigt, wie sie entstanden sind.

Da wir uns den Zucker vorstellen können, ohne ihn zu sehen und zu kosten, so sagen wir, wir haben eine Vorstellung vom Zucker; ebenso haben wir eine Vorstellung von einer Eiche, einer Bank, vom Schmerz usw.

Man kann die Vorstellungen mit photographischen Bildern vergleichen. Die Dunkelfammer ist unser Verstand; die Bilder, die entstehen, können, wie das besonders früher bei den Photogrammen vorkam, allmählich verblassen. Unser Gedächtnis läßt uns im Stich; die Bilder müssen daher manchmal wieder aufgefrischt werden durch neues Ansehen, Anhören usw. (Wiederholung daher in der Schule.)

Da die Vorstellungen, in der Jugend besonders, vielfach dadurch zustande gekommen sind, daß wir durch Angreifen und Betasten der Gegenstände uns ein Bild von denselben gemacht haben, so sagen wir heute noch von allem, wovon wir Vorstellung haben, das wir nach allen Richtungen hin genau kennen, wir haben es „begriffen“. Darum können wir die Vorstellungen auch „Begriffe“ nennen. Was sind also Begriffe? Begriffe sind Vorstellungen oder Bilder, die sich unser Verstand schafft.

Mittels welcher Werkzeuge schafft der Verstand sich diese Bilder? Mittels der Sinne.

Es werden nun die verschiedensten Begriffe genannt. Begriffe sind nicht immer als Hauptwörter bezeichnet. So sind z. B. singen, rot usw. ebenfalls Begriffe.

Nun werden einfache Sätze an die Tafel geschrieben.

In allen Sätzen sehen wir Begriffe nebeneinander stehen. Aber das bloße Nebeneinanderstellen von Begriffen genügt nicht, z. B. der Vogel — singen; das Haus — hoch; der Hund — ein Haustier.

Die Begriffe müssen vielmehr in eine gewisse Beziehung zueinander treten. Das ist leicht gemacht, z. B. der Vogel — singt; das Haus — ist hoch; der Hund — ist ein Haustier.

Wenn wir das so machen, wenn wir also Begriffe aufeinander beziehen, so entsteht ein Satz.

Was ist also ein Satz? Ein Satz ist die Beziehung zweier Begriffe aufeinander.

2. Die Aussage.

Um die Beziehung herzustellen, mußte an einem Begriffe scheinbar etwas geändert oder noch etwas hinzugesetzt werden; dann erst war der Satz vollständig. Dieser meist an zweiter Stelle stehende Begriff ist der „Aussagebegriff“, und der ganze Satzteil wird „Aussage“ genannt. Die Aussage ist der wichtigste Teil des Satzes. Sie hat eine doppelte Aufgabe:

1. muß sie einen Begriff enthalten und
2. die Beziehung dieses Begriffes zu einem anderen herstellen.

Durch Erfüllung der zweiten Aufgabe wird der Satz gebildet, und darum können wir die Aussage wohl mit Fug und Recht den wichtigsten Teil des Satzes nennen.

Wir müssen nun also aber unterscheiden zwischen Aussage und Aussagebegriff. Beispiel: 1. Der Garten ist groß. Die Aussage heißt: ist groß; der Aussagebegriff heißt: groß. 2. Die Kirche ist ein Gebäude. Die Aussage heißt: ist ein Gebäude; der Aussagebegriff heißt: Gebäude. 3. Der Hund bellt. Aussage: bellt; Aussagebegriff: bellen. Zerlegung ähnlicher kleiner Sätze aus dem Lesebuche. Angabe von Aussage und Aussagebegriff.

Wir haben gesehen, daß dreierlei Wortarten in der Aussage standen: 1. Eigenschaftswörter (groß), 2. Dingwörter (Gebäude), 3. Zeitwörter (bellen).

Wenn ein Zeitwort in der Aussage stand, wurde die Beziehung am einfachsten hergestellt, nämlich dadurch, daß das Zeitwort eine Endung bekam. (Wiederholung: Wortstamm und Endungen bei Zeitwörtern.) In den beiden anderen Fällen trat „ist“ hinzu. Wir wollen deshalb zwei Gruppen unterscheiden:

Aussagebegriffe können ausgedrückt sein: 1. durch Zeitwörter, 2. durch Eigenschafts- oder Hauptwörter.

Wie wird in beiden Fällen die Beziehung hergestellt?

1. Wenn ein Zeitwort in der Aussage steht, wird die Beziehung durch die Endung ausgedrückt. 2. Wenn ein Eigenschafts- oder Hauptwort in der Aussage steht, kann die Beziehung nicht durch eine Konjugations-Endung ausgedrückt werden, denn nur Zeitwörter werden konjugiert. In diesem Falle wird die Beziehung durch das Satzband hergestellt. Dieses Stück der Aussage heißt so, weil es zum Begriffe treten muß, um die Beziehung der beiden Begriffe herstellen zu können oder um die Begriffe zu einem Satze zusammenzubinden. (Satzband — Bindewörter! Nicht miteinander verwechseln: Bindewörter

verbinden Sätze miteinander, das Satzband verbindet Satztheile. Beispiele und Uebungen!)

Nun ist aber noch etwas zu beachten:

1. Der Knabe muß sterben.
2. Der Jäger mag geschossen haben.
3. Das Wasser war erquickend.
4. Der Knabe ist gestorben.

Wir sehen da die Aussagebegriffe: sterben usw. 1. in der Nennform der Gegenwart, 2. der Nennform der Vergangenheit, 3. in der Mittelform der Gegenwart und 4. der Mittelform der Vergangenheit.

Wenn diese Formen, Nennform und Mittelform, in der Aussage stehen, so muß ebenfalls das Satzband angewendet werden, wie wir in den vier Beispielen sehen (muß, mag, war, ist). Nennformen und Mittelformen sind die endungslosen Formen des Zeitwortes; da sehen wir uns also genötigt, wieder, wie bei Eigenschafts- und Hauptwort, als Ersatz der Endung das Satzband zu verwenden. (Hier sind Uebungen mit Nennformen und Mittelformen nötig. Die Mittelformen heißen so, weil sie in der Mitte zwischen Zeitwörtern und Eigenschaftswörtern stehen; sie sind aus Zeitwörtern entstanden, werden aber wie Eigenschaftswörter behandelt und verwendet. Rechtschreibung: Die beiden letzten Buchstaben der Mittelform der Gegenwart sind „nd“, gesprochen wie „nt“; wenn man das Hauptwort bildet, z. B. sterbend — der Sterbende, so sieht man, daß es ein d am Ende sein muß.)

Nachdem wir so die Aussage und ihre Bedeutung kennen, wollen wir sie in Sätzen auffuchen. Es ist das auch später stets das erste, was wir tun, um einen Satz zu zerlegen. Wir suchen immer zuerst die Aussage, die leicht zu finden ist, da sie immer ein Zeitwort ist oder doch wenigstens ein Hilfszeitwort enthält.

Mittels der Aussage finden wir dann leicht alle anderen Satztheile, z. B. den Satzgegenstand oder das Subjekt, indem wir mit der Aussage die Frage: Wer oder welcher Gegenstand? verbinden. Z. B.: Auf der Straße marschierten Soldaten. Zeitwort, also Aussage: marschierten. Wer marschierte? Soldaten.

Rose Blätter.

I. Pädagogische Bildnisse.

Von C. Ziegler.

44. Carl Soldau.

Carl Soldau, der hochverdiente hessische Lehrerbildner, wurde am 9. Nov. 1801 zu Angersbach bei Lauterbach in Hessen als Sohn des Ortspfarrers geboren. Von ihm erhielt er auch den Unterricht in allen gewöhnlichen Schulkenntnissen. Sehr früh erwachte in ihm ein lebhaftes Interesse, so erzählt er selbst, „für technische Gegenstände; alle Handwerker des Dorfes, Zimmerleute, Maurer, Schmiede, Drechsler, Schreiner, Instrumentenmacher, Korbmacher, ja Weinweber,

Schuhmacher Schneider waren seine besonderen Freunde und hatten an ihm oft tagelang einen aufmerksamen und unverdrossenen Zehrling. Aber besonders wohlthätig und ihm selbst unvergeßlich wirkte auf ihn ein alter Bauer, bei dessen vielfacher Kunstfertigkeit und unerschöpflicher Geduld sein Bedürfnis, immer dies und das zu machen, am meisten Aushilfe fand. Dieser einfache Alte war nämlich nicht nur ein wahrer Kinderfreund, sondern er hatte auch ein lindlich offenes Gefühl für alles Merkwürdige und Schöne der ihn umgebenden Natur und fand ohne Kunst die rechte Weise, dies in seinen Liebling zu übertragen. Bald brachte er mit nach Hause, was er Ungewöhnliches entdeckt, bald erzählte er voll Leben von einer herrlichen Aussicht, von einem heimlichen Tale, von einem sonderbaren Felsblock; und der Sonntag wurde zum Fest, an welchem der freundliche Mann die Anstrengung der Woche vergaß und mit seinem Schutzbefohlenen die Gegend durchstreifte, um das Ersehnte aufzusuchen. So entwickelte sich der Eifer des Naturaliensammlers und zugleich der sprachlose Wonneschauer der ahnungsvollen Kindersele in dem Heiligtum der Natur. Nicht minder anregend wirkten die Erzählungen des durch das Leben vielseitig gebildeten Vaters; und als dieser einst ihm aus dem Bilderbuche einen Vogel nachgemalt hatte, durchzuckte wie ein zündender Funke den Sinn des Knaben der Gedanke, auch zu zeichnen, und bald erschöpfte er die beschränkten Mittel, die ihm zu Gebote standen. Durch Freunde des Hauses, worunter der geistvolle Schlegel, erhielten diese Bestrebungen wohl Ermunterung, aber es fehlte an wirklicher Unterstützung durch den Unterricht.“ Erst im 14. Lebensjahre fand sich dazu Gelegenheit bei einem kunstsinrigen Architekten. Wöchentlich mehrmals wanderte er zu dem Baumeister Fiala nach Lauterbach, der mit einem gründlichen Vorkursus in Geometrie und Perspektive begann, aber bald erkrankte und zuletzt erblindete. Sein Enthusiasmus für die Kunst aber schlug dauernd Wurzel in der Seele des Knaben, die weder durch Mißverstand, noch durch den Spott der Umgebung wieder vernichtet werden konnte. Den Wunsch, sich der Kunst zu widmen, mußte aber der Vater für unausführbar erklären, und so entschloß sich der Jüngling zum Studium der Theologie. Kaum 16 Jahre alt, verlor er den Vater, die Mutter war schon früher gestorben; er fand einen würdigen Pflegevater in seinem Oheim, dem Pfarrer Soldau zu Willartshausen. Von hier aus bezog er 1818 das Gymnasium und 1820 die Universität zu Gießen, im Herbst 1821 die Universität Halle, wo er mit Gesenius und Wegscheider in täglichem Verkehre stand.

In die Heimat zurückgekehrt, legte Soldau 1823 die vorgeschriebenen Prüfungen ab und übernahm dann eine Hofmeisterstelle bei dem Freiherrn von Niedesfel auf Altenburg. Im Jahre 1825 machte er mit seinen Zöglingen eine Reise nach Frankreich und hielt sich anderthalb Jahre auf, teils in Eprenay, teils in Reims und Paris. Nach seiner Rückkehr wurde ihm das Vikariat der ersten Pfarrstelle zu Alsfeld übertragen. Leider brachte ihn bald darauf ein böses Nervenfieber dem Tode nahe, so daß er auf die Pfarrstelle verzichten mußte. Die nächsten Jahre lebte er ganz der Kunst, die er auch in Frankreich fleißig geübt hatte, und siedelte nach Rom über. 1829 aber übernahm er wieder eine Hauslehrerstelle bei einem Fabrikanten in Kellsterbach, wo er bis 1832 blieb. Dann bewarb er sich um eine freie Lehrerstelle am Seminar zu Friedberg, und gerade als ihn die Herren von Niedesfel für eine ihrer Pfarrstellen präsentiert hatten, erhält er die Berufung nach Friedberg. Hier hat er bis zu seinem am 17. August 1847 erfolgten Tode in großem Segen gewirkt. Auch an äußerer Anerkennung hat es ihm nicht gefehlt, obwohl er sich nie vordrängte und von einer rührenden Bescheidenheit war. Die Staatsregierung zeichnete ihn durch den Titel „Großherzoglicher Schulinspektor“ aus, der immer nur einmal verliehen wurde, wenn der vorangehende Inhaber gestorben war. Die philosophische Fakultät der Landesuniversität Gießen verlieh ihm „als einem um die pädagogischen Wissenschaften, besonders aber um die Blüte der vaterländischen Schulen hochverdienten Manne“ honoris causa die Würde eines „Doktors der Philosophie und Magisters der freien Künste“.

Soldau war der Mittelpunkt im geistigen Leben der Seminaristen, vor der Macht seiner Persönlichkeit verschwand auch der Direktor Curtmann. „Quantitativ“,

schreibt einer seiner Schüler, „war es nicht viel, was man bei Soldau lernte, desto mehr aber qualitativ, er lehrte nicht in die Breite, sondern in die Tiefe. Seine Hauptsächer waren Naturwissenschaft und Mathematik; besonders in letzterer verstand er es ganz ungemein, seine Schüler zu einem klaren Denken zu zwingen. Seine fortwährenden Fragen nach dem Grunde: Warum? hatten zur Folge, daß die Denkfähigkeit der Lernenden in höchst fruchtbarer Weise entwickelt und geschärft wurde, die es ihnen ermöglichte, bei ihrer spätern Fortbildung auch schwierigere Zweige auf den Gebieten der Wissenschaft mit Leichtigkeit zu beherrschen. Seine Lehrmethode war ganz hervorragend dazu bemessen, bei den Schülern den Drang nach tieferer Erkenntnis und dem Forschen nach dem Grunde zu beleben. So zeitigte er in ihrem Intellekt die vornehmste Frucht bei jedem Bildungstreben, die darin besteht, daß jede erkommene Sprosse auf der Leiter der geistigen Erkenntnis zu weiterem Aufsteigen reizt. Dabei schweifte er nicht in weite Fernen, verirrte sich nicht in dunkle Gründe; aus den gewöhnlichsten Gegenständen verstand er Gedankenfunken herauszuschlagen, die seinen Schülern in die Seele fuhren und nie mehr erloschen. Soldau stand in seiner Zeit schon auf dem Boden der heutigen Pädagogik, indem er praktisch und theoretisch die Ansicht vertrat, daß alles Wissen und alle intellektuelle Bildung in dem ganzen Wesen des Menschen und im Zusammenhang desselben mit dem Leben wurzeln müßte; Wissen allein, ohne den lebendigen Zweckzusammenhang, der sich aus den verschiedenen Eigenschaften des menschlichen Wesens ergibt, war ihm wie der ‚tote Glaube ohne Worte‘. Ein Feind alles gedächtnismäßigen Wissens, duldete er bei seinem Unterricht auch keine Lehrbücher, nur das lebendige Wort aus seinem Munde und die mannigfach daran sich knüpfenden Reflexionen sollten den Grundstoff und das Fundament des Wissens abgeben; Lehrbücher empfahl er den Schülern erst nach ihrem Austritt aus dem Seminar zur Benutzung.“

Soldau war ein Lehrer, dessen ganzes Leben und Wirken der Schule, der Volksbildung und der Vorbereitung für diese gehörte. Nur einmal trat er an die große Öffentlichkeit. Im Jahre 1842 hatte bekanntlich der niederländische Philanthrop Suringar einen Preis von 400 Gulden ausgesetzt für die beste Bearbeitung einer Schrift „Über den Einfluß der Schule auf das Leben“, und die Preisrichter hatten dem Direktor Dr. Curtmann diesen Preis zuerkannt. Diesterweg, den Curtmanns Arbeit nicht befriedigte, sprach den Wunsch aus, es möge einer der 63 Preisbewerber, der sich mehr an die besondere Lösung der Frage gehalten, seine Arbeit veröffentlichen. Das veranlaßte Soldau, der auch zu den Preisbewerbern gehörte, zur Veröffentlichung seiner Schrift, die er Diesterweg widmete. „Und so ging,“ schrieb er im Vorwort, „die nächste Veranlassung zum äußeren Erscheinen meiner Ansichten von Ihnen aus. Welchen Einfluß Sie aber auf die innere Gestaltung derselben schon längst gehabt haben, werden Sie bei gefälliger Prüfung selbst finden, und ich halte es für Pflicht öffentlich darauf hinzuweisen. In diesen apokalyptischen Zeiten, wo die mit dem Harnische ihrer eigenen Versteinerung gepanzerte Orthodoxie unserer Kirche gegen die von ihr selbst auf naturgemäßem Wege gezeugte Ausgeburt des kalten Unglaubens einen Vernichtungskampf führt, und in diesen auch alle helle und gesunde Entwicklung des wahren Menschenseins hinabzuziehen droht, wird es nötig, daß alle Freude des wahren Lichtes, das nicht bloß leuchtet, sondern auch wärmt und für alles Höhere durchglüht, sich eng zusammenscharen, um die christliche Zivilisation unverletzt aus diesen wilden Wirren zu führen.“ Soldaus Buch ist ein sehr bedeutsames Buch. Im ersten Teile, „Die Schule“, werden sämtliche Unterrichtsgegenstände nach ihrem materiellen und ideellen Wert besprochen, im zweiten Teile, „Das Leben“, die Gegenwirkungen des Lebens und die Hilfe wider diese. In den „Blättern für literarische Unterhaltung“ urteilte ein norddeutscher Schulmann darüber: „In Soldau finden wir einen mit reichen pädagogischen Erfahrungen ausgerüsteten, von der Heiligkeit des Lehrerberufes durchdrungenen Mann, einen entschiedenen Gegner der modernen Heuchelei; weil er das Christentum versteht und ehrt, will er, daß in der Jugend des Volkes nicht dumpfe und verfolgungssüchtige Schwärmerei oder sentimentale Liebe erweckt werde, die sich durch Ländelei mit dem Heilande und süße Worte

tund gibt, sondern in fröhlicher Kindesliebe des Denkens und der lebendigen Tat. Er ist der Überzeugung, daß der Mensch nicht erst seines klaren Denkens sich entäußern, seine Vernunft gefangen nehmen muß, um zur Religion zu gelangen. Man fühlt, daß alles, was er darüber spricht, ihm so recht aus der Seele geflossen ist. Seine Kritik der Methoden und der Disziplin bekundet den langjährigen und scharfblickenden Beobachter; seine Ratschläge zu ihrer Verbesserung verdienen alle Berücksichtigung; in seinen Anforderungen und Entwürfen zu gemeinnützigen pädagogischen Vereinen bewährt sich überall der treue Freund der Volkjugend wie des Lehrerstandes."

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Die Regelung der Lehrerbefoldung hat ihren vorläufigen Abschluß gefunden. Nun gilt es, unserer Kollegen, die vor dem Erlaß des neuen Befoldungsgesetzes aus dem Amte geschieden sind, und der Witwen, deren Pension noch nach früheren Bestimmungen festgesetzt ist, zu gedenken. Der Fonds zur Unterstützung der Witwen und Waisen solcher Volksschullehrer, die vor der Geltung des neuen Pensionsgesetzes, d. h. vor dem 1. April 1907 verstorben sind, ist im neuen preussischen Etat von 530000 auf 630000 M. erhöht worden. Wenn man bedenkt, daß die höchste Pension der Lehrer selbst auf den Minimalstellen vor dem neuen Befoldungsgesetz viele Jahre etwa 1425 M., erst in den letzten beiden Jahren vor dem Gesetz etwa 1635 M. betrug, und daß davon die Witwe nur 40 v. H. bezieht, so wird man behaupten dürfen, daß die Erhöhung jener Summe wohl kaum genügt, die durch die Preissteigerung der letzten Jahre wesentlich verschärfte wirtschaftliche Not in diesen Kreisen zu lindern. Darum hat der Preussische Lehrerverein soeben das Haus der Abgeordneten um ihre weitere Erhöhung gebeten. Und diese Bitte wird hoffentlich wirksam unterstützt durch die Tatsache, daß gerade Preußen mit der Höhe seiner Witwenpension hinter sehr vielen anderen deutschen Staaten wesentlich zurückbleibt. In Deutschland sind für die Berechnung der Witwenpension drei verschiedene Grundsätze maßgebend: Das Ruhegehalt des Mannes, sein zuletzt bezogenes Diensteinkommen und die Dienstzeit ohne Rücksicht auf Ruhegehalt oder Gehalt. Von dem Ruhegehalt des Mannes gewähren Preußen, Bremen, Lübeck und Elsaß-Lothringen 40 v. H., Württemberg aber 50 v. H. Von dem zuletzt bezogenen gesamten Diensteinkommen geben: Königreich Sachsen, Sachsen-Weimar, Sachsen-Meiningen, Schwarzburg-Rudolstadt und Sondershausen, die beiden Reuß 20 v. H., Braunschweig 24 v. H., Anhalt, S.-Altenburg, Mecklenburg-Schwerin, Waldeck, Schaumburg-Lippe 25 v. H., Hamburg zahlt 25 v. H. des Gehalts bei 10 und mehr Dienstjahren des Lehrers, 20 v. H. bei weniger als 10 Dienstjahren, Baden und Oldenburg endlich gewähren 30 v. H. Hessen zahlt an seine Lehrerrwitwen 450 M. für das erste Jahrzehnt, 500 M. für das zweite, 550 M. für das dritte Jahrzehnt und 600 M. für die darüber hinausgehende Dienstzeit des Mannes. Auch der Mindestsatz der Pension bleibt in Preußen mit 300 M. zurück hinter Sachsen-Meiningen mit 325 M., Anhalt und Württemberg mit 350 M., Schaumburg-Lippe und Hessen mit 450 M. Und auch dort, wo keine Mindestsumme festgesetzt ist, die Witwenpension aber nach dem Gehalt des Lehrers, nicht nach seiner Pension berechnet wird, dürfte sie meist höher sein als in Preußen. Im Königreich Sachsen hat man die Bezüge der vor dem neuen Befoldungsgesetz pensionierten Lehrer und ihrer Hinterbliebenen sogar durch ein Gesetz geregelt. Dadurch ist den Erhöhungen der Charakter der Unterstützungsfonds wirksamer erhöht werden, als es der Etat vorsieht.

Sodann fordern jetzt die Änderungen in unserer Strafgesetzgebung unsere Aufmerksamkeit. Als im vorigen Jahre die Regierung dem Reichstage in der sogenannten kleinen Strafgesetznovelle durch einen neuen Zusatz zu dem § 223a den Antrag vorlegte, Kinder gegen „grausame“ Behandlung durch Verschärfung der Strafbestimmungen besonders zu schützen, wurde ihr von allen Seiten Beifall gezollt, da die Öffentlichkeit durch eine Anzahl von Strafprozessen gegen unmenschliche Eltern in starke Aufregung versetzt worden war. Sofort nach Bekanntgabe des Entwurfs wurde in der „Korrespondenz des Deutschen Lehrervereins“ gefordert, die Fassung der neuen Strafbestimmung müsse derart klar und bestimmt sein, daß nicht solche Eltern und Erzieher von ihr getroffen werden könnten, an die der Gesetzgeber gar nicht gedacht habe, und der Ausdruck „grausame Behandlung“ mußte von diesem Gesichtspunkte aus als zu dehnbar beanstandet werden. Nun hat die Justizkommission des Reichstags die Lage noch verschlimmert, indem sie folgenden Wortlaut dem Reichstage vorschlagen will: „Gefängnisstrafe nicht unter zwei Monaten tritt ein, wenn gegen eine noch nicht 18 Jahre alte Person, die der Fürsorge oder Obhut des Täters untersteht, eine Körperverletzung mittels roher oder böswilliger Behandlung begangen wird.“ Daß nicht die gesamte Presse bereits gegen diese Fassung Bedenken geäußert hat, erklärt sich vielleicht daraus, daß die Auslegung des Begriffs „Körperverletzung“ durch die Rechtsprechung, wonach unter Körperverletzung jede üble Behandlung des Körpers verstanden wird, selbst wenn sie nicht einmal Schmerzen hervorgerufen hat, nur sehr wenigen bekannt ist. Der Laie denkt bei dem Worte „Körperverletzung“ in der Regel an irgendeine dem Körper zugefügte Verwundung und ahnt daher nicht, daß auch die geringste körperliche Züchtigung eine „Körperverletzung“ im Sinne des Strafgesetzbuches ist. Diese ist allerdings soweit straffrei, als sie die gesteckten Grenzen nicht überschreitet. Nach der neuen Strafbestimmung muß aber auf mindestens zwei Monate Gefängnis erkannt werden, sobald die Richter die Art der Züchtigung „roh“ finden. Gewiß werden zahlreiche Juristen und Laienrichter hier das richtige Urteil finden; wenn man aber bedenkt, welche Auslegung z. B. der Begriff des „groben Unfugs“ in der richterlichen Praxis gefunden hat, so wird man bei Annahme des vorliegenden Wortlauts die schlimmsten Befürchtungen aussprechen müssen. Jeder Vater und Erzieher, der z. B. das Mißgeschick hat, daß beim Züchtigen eines widerspenstigen Burschen unter 18 Jahren ein fehlgehender Schlag den Kopf trifft, muß mit der Möglichkeit rechnen, daß der Richter diese Behandlung „roh“ findet und ihn zwei Monate ins Gefängnis steckt, denn Geldstrafe ist hier ausgeschlossen. Auch im Interesse der Schulzucht muß gegen die beschlossene Fassung des § 223a protestiert werden, da die Lehrer viel erheblicher gefährdet werden, als die Eltern; denn letztere unterliegen bei Ausübung des Züchtigungsrechts keiner Kontrolle, während bekanntlich die Lehrer durch die Angehörigen der Kinder überwacht und eventuell zur Anzeige gebracht werden.

Die „Korrespondenz des Deutschen Lehrervereins“ schlug daher vor, wenigstens das Wort „wiederholt“ diesem Begriffe beizufügen, da eine einmalige harte Züchtigung hier ja nicht in Betracht kommt. Die Kommission des Reichstages, die das erwähnte Gesetz vorberät, hat nun dieses Wort eingefügt, aber dadurch das lebhafteste Mißfallen der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge erregt, die in ihren Mitteilungen (B. Nr. 1 vom 16. 3. 10) sagt: „Außerordentlich bedauern wir die Abschwächung der Strafdrohung durch das eingeschobene Erfordernis der „wiederholten“ Handlung. Wenn dies wirklich im Interesse der Lehrer aufgenommen ist, so werden die wahren Kinderfreunde unter den Lehrern auf diese Sicherung ihrer Interessen lieber verzichten, als den ohnehin so äußerst kärglichen Schutz der schutzlosen Kinderwelt wiederum beschnitten zu sehen.“ Die edle Absicht der Zentrale für Jugendfürsorge soll hier nicht verkannt werden, trotzdem darf diese Äußerung nicht un widersprochen bleiben, da sie auf einem großen Irrtum basiert. Die Kinderwelt ist nämlich durchaus nicht etwa schutzlos, auch ohne den neuen Paragraphen nicht, denn nach dem bisherigen Gesetz kann derjenige, der ein Kind mißhandelt, mit Gefängnisstrafe bis zu 3 Jahren bestraft werden, ja bei schlimmen Verletzungen mit 5 Jahren Zuchthaus! Die Richter aber hatten bisher das Recht, auch auf Geldstrafe zu erkennen, ein Recht, das ihnen der neue Paragraph

nimmt. Sie müssen nach demselben mindestens 2 Monate Gefängnisstrafe verhängen, sobald ihnen die Behandlung des Kindes „grausam“ (nach der Regierungsvorlage) oder „roh und boshaft“ (nach der Kommissionsfassung) erscheint. Da diese Begriffe absolut nicht genau zu fixieren sind, schwebt jedermann, der ein Kind züchtigen muß, in der Gefahr, daß man die Art und Weise seiner Züchtigung „roh“ finden kann, und daß man ihm 2 Monat Gefängnis zubüßiert. Die Lehrerschaft wird, da Strafanzeigen gegen Lehrer öfter vorkommen als gegen Eltern, der Justizkommission für Einfügung des Wortes besonders dankbar sein, weil der Richter auch fernerhin auf Geldstrafe erkennen kann, wenn der angezeigte Fall „vereinzelt“ geblieben ist.

Wie nötig dieser Schutz ist, lehrt eine Betrachtung der Kinderaussagen vor Gericht. Sie sind in psychologischen Studien schon wiederholt in ein eigenartiges Licht gerückt worden. Wenn man auch die tatsächliche Bedeutung derartiger Studien keineswegs zu überschätzen braucht, so geben sie doch Anlaß zu ernstern Erwägungen. Erfreulicherweise können sich neuerdings auch die Juristen diesen nicht entziehen. In der letzten Sitzung der Berliner Richtervereinigung faßte der Geh. Medizinalrat Prof. Dr. Baginsky sein Urteil über Kinderaussagen vor Gericht etwa folgendermaßen zusammen: Das Kind sei ein sehr schlechter Zeuge; wenn möglich, sollte man seine Aussage vollständig von dem Gericht verbannen. (In Schweden dürfen heute schon Kinder bis zu 16 Jahren nicht Zeuge sein!) Nur auf ein Kinderzeugnis hin dürfe eine Verurteilung niemals erfolgen. Mindestens aber müsse der Richter Kinderaussagen in jedem Falle mit der größten Vorsicht aufnehmen. In Zweifelsfällen sei die Hinzuziehung eines sachverständigen Arztes notwendig, der über die geistige Vollwertigkeit des betreffenden Kindes sein Urteil abgeben müsse. Besonders die Mädchen sollen nach Dr. Baginsky zu unzuverlässigen Aussagen neigen.

Daß die Lehrerschaft durch maßvolle Ausübung des körperlichen Züchtigungsrechtes auf den Schutz des Gesetzes einen Anspruch hat, läßt ein Blick auf den neuesten Jahresbericht des Deutschen Lehrervereins erkennen. Wir erfahren daraus, daß im vergangenen Jahre unter den mehr als 100 000 Mitgliedern nur 25 wegen Überschreitung des Züchtigungsrechtes angeklagt wurden. Von diesen wurden noch 11 freigesprochen, so daß also 14 Verurteilungen erfolgten. In 13 Fällen handelte es sich um Züchtigungen, die keinerlei schädliche Folgen für die Gesundheit der bestraften Kinder herbeigeführt hatten, die aber von den Richtern für zu kräftig befunden worden waren; in dem 14. Falle erachtete der Gerichtshof für erwiesen, daß die Verletzung eines Trommelfells von einem Badenstreich des Lehrers herrühre. Der objektive Beurteiler wird gegenüber diesen Zahlen zugeben, daß von einer Neigung der Lehrer zu Ausschreitungen auf dem fraglichen Gebiet nicht gut die Rede sein kann.

Chronik.

Die Berechtigungen der neuen Mittelschulen in Preußen. Im Februar d. J. sind von der Unterrichtsverwaltung Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens erlassen worden, die mit dem Beginn des Schuljahres 1911 an Stelle der geltenden Bestimmungen vom Jahre 1872 treten werden. Diese Neuregelung geht von dem Gedanken aus, zwischen der Volksschule und der höheren Schule einen Schultyp zu schaffen, der die Schüler in erster Linie befähigt, sich in ihrem späteren Berufsberuf zurechtzufinden. Den sehr verschiedenen Bedürfnissen entsprechend, hat die Unterrichtsverwaltung bekanntlich von der Schaffung einer Einheitschule abgesehen. So können wenig leistungsfähige Gemeinden Mittelschulen mit nur drei Klassen errichten, deren jede zwei Schuljahre vereinigt. Als die eigentliche Normalschule ist aber die Mittelschule mit 9 aufsteigenden Jahreskursen anzusehen, deren neue Lehrpläne auf dem Grundsatz beruhen, daß der Unterricht in allen Fächern besonders die Stoffe behandeln soll, die Bedeutung haben für die Lebensverhältnisse, in denen das Kind aufwächst. Die Entwicklung dieser neunstufigen Mittelschule und die Erfüllung ihrer Aufgabe, die höheren Schulen von ungeeignetem Schülermaterial zu entlasten, wird nun aber sehr wesentlich abhängen von den Berechtigungen, mit denen man sie ausstattet. Und so schweben denn auch hierüber Erwägungen zwischen den

verschiedenen beteiligten Ressorts. Die aus Mittelschulkreisen hervorgegangene Anregung, den Schulen die Berechtigung zur Ausstellung des Freiwilligen-Zeugnisses zu verleihen, hat keine Aussicht auf Verwirklichung. Wohl aber geht die Unterrichtsverwaltung mit dem Plan um, die Möglichkeit zu schaffen, daß die Schüler der Mittelschulen sich gleich nach ihrem Abgang nach neunjährigem Lehrgang der Prüfung für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst vor einer Kommission unterziehen. Da dieses Examen heute erst nach vollendetem 17. Lebensjahre abgelegt werden kann, so würde die für die Mittelschulen in Aussicht genommene Berechtigung eine Zeitersparnis für die Schüler von zwei Jahren bedeuten. Denn bei einem normalen Schulbesuch werden die Schüler die neunstufige Mittelschule mit dem vollendeten 15. Lebensjahre verlassen. Da aber die Schüler der Mittelschulen sich überwiegend nach dem Verlassen der Schule sogleich einem praktischen Beruf zuwenden, so wäre diese Möglichkeit der Ablegung des Examens in unmittelbarem Anschluß an die Schule ein außerordentlicher Anreiz für den Besuch der Mittelschulen. Hieraus würde sich zweifellos eine nicht unerhebliche Vermehrung der Zahl der Einjährig-Freiwilligen ergeben, eine Folge, der die Heeresverwaltung anscheinend nicht sehr wohlwollend gegenübersteht. Man darf aber doch hoffen, daß diese Bedenken der Entwicklung des Mittelschulwesens nach den neuen Reformplänen nicht entgegen stehen werden.

Tuberkulose und Skrofulose Schulkinder. Nach den Mitteilungen, die Professor Dr. v. Drigalski in Halle auf der Generalversammlung des Zentralkomitees zur Bekämpfung der Tuberkulose gemacht hat, sind 10 v. H. aller Kinder, und zwar der Kinder aller Stände, auch der Schüler der höheren Schulen, als skrofulos zu bezeichnen. Nicht so groß ist die Zahl der Tuberkulösen. Prof. v. Drigalski fand unter 10 000 Untersuchten nur 30 mit Lungentuberkulose. Aber jenes Heer der Skrofulösen ist der günstigste Nährboden für den Tuberkelbazillus. Wollen wir die mörderische Tuberkulose als Volkskrankheit bekämpfen, so müssen wir nicht nur alle mit ausgesprochener Tuberkulose behafteten Kinder der Heilstättenbehandlung überweisen, sondern auch für eine energische ärztliche Behandlung und Pflege der Skrofulösen sorgen; denn groß ist die Zahl derer, die aus eigenen Mitteln dazu außerstande sind. Zwar ist durch private und öffentliche Tätigkeit auf diesem Gebiete der Volksgesundheitspflege mancher Fortschritt zu verzeichnen, aber noch immer bleibt das Erreichte weit hinter dem Wünschenswerten und Notwendigen zurück. Ja, der Praktiker erlebt es immer wieder, daß Kinder, auf deren Personalbogen der Schularzt ausgesprochene Tuberkulose attestiert hat, ruhig in der Klasse verbleiben, von Skrofulösen gar nicht zu reden. Wir hatten in diesem Sommer in Deutschland 18 Heilstätten mit 695 Betten für Kinder mit ausgesprochener Tuberkulose und 79 Anstalten mit 7329 Betten, die nur skrofulöse und tuberkulöse bedrohte Kinder aufnehmen. Von den letzteren Anstalten ist eine größere Zahl leider nur während der Sommermonate in Betrieb. Walderholungsstätten waren 92 vorhanden, Waldschulen 7. Außerdem wird in einer Reihe von Walderholungsstätten auch Unterricht erteilt. Als ländliche Kolonie für Kinder wurde allein Hohenlychen gezählt. Auf diesem Gebiete wartet der Sozialhygieniker also noch viel Arbeit.

Der Koch- und Haushaltungsunterricht hat in dem industriereichen Sachsen in den letzten Jahren verhältnismäßig schnell Anerkennung und Verbreitung gefunden. Von 1899 bis 1904 stieg die Zahl der Mädchen, die am hauswirtschaftlichen Unterricht teilnahmen, von 2196 auf 5753; eine Erhebung aus dem Jahre 1909 zeigt, daß der Kochunterricht bereits in 34 Schulorten mit 9713 Schülerinnen eingeführt war. Er wird in der Regel im letzten Schuljahre erteilt und dann dem übrigen Unterricht der Mädchenvolkschulen angegliedert. Anstalten zur Ausbildung von Koch- und Haushaltungslehrerinnen bestehen zurzeit in den vier Städten Chemnitz, Dresden, Leipzig und Bittau. Die Regierung, die in einem dem Landtage vorgelegten Gesetzentwurf die Anstellungsverhältnisse dieser Lehrerinnen zu regeln beabsichtigt, bringt gerade diesem Unterrichtsgegenstande das lebhafteste Interesse entgegen und will den Schulgemeinden gesetzlich das Recht eingeräumt wissen, Koch- und Haushaltungsunterricht für Mädchen als Pflichtfach einzuführen. So sollen die Mädchen schon in der Volks-

schule instand gesetzt werden, später, wenn sie eine eigene Häuslichkeit gründen, durch eine zweckentsprechende, den verfügbaren Mitteln angepasste Zubereitung der Speisen die sehr wichtige Frage der Volksernährung an ihrem Teile mit lösen zu helfen. Diese schönen Absichten und die Entwicklung, die der hauswirtschaftliche Unterricht an den Volksschulen Sachsens bisher erfahren hat, versteht man ohne weiteres; aus der wirtschaftlichen Not geboren, ist dieser Unterricht bestimmt, die schweren Schäden zu mildern und erträglicher zu gestalten, die die wirtschaftliche Entwicklung der pädagogischen Kraft der Familie besonders in einem Industrieland wie Sachsen zugefügt hat. An dem Bedürfnis nach einem solchen Unterricht zweifelt denn auch niemand, aber seine Einführung in die Volksschule wird doch vielen als eine Verfrühung erscheinen, die in ihren Erfolgen in keinem Verhältnis steht zu den aufgewandten Kosten, als eine Verfrühung, die nur so lange geduldet werden sollte, als besondere Fortbildungsschulen für Mädchen nicht bestehen. Darum erscheint die Feststellung des un-leugbar vorhandenen Bedürfnisses nach hauswirtschaftlichem Unterricht der Mädchen als ein Grund mehr für die allgemeine und allgemein verbindliche Einführung der Mädchenfortbildungsschule.

Warnung vor dem Zeichenlehrerberuf. In den „Deutschen Blättern für Zeichen- und Kunstunterricht“ werden die Ausichten für Zeichenlehrer an höheren Lehranstalten untersucht. In den letzten fünf Jahren haben im Durchschnitt 84 Bewerber die Prüfung als Zeichenlehrer in Preußen bestanden. Zu diesem Andrange steht die Zahl der höheren Schulen (700) in gar keinem Verhältnis, da es nur ganz wenig sind, die zwei Zeichenlehrer nötig haben, ja, an einigen kleinen Anstalten der Zeichenlehrer in seinem Fache nicht einmal voll beschäftigt werden kann, so daß er noch eine andere Lehrbefähigung besitzen muß. Daraus folgt eine außerordentlich lange Wartezeit für die Bewerber. Daß unter den Verhältnissen in den Kreisen der geprüften Zeichenlehrer sich eine starke Mißstimmung verbreitet, nimmt nicht wunder, um so mehr, als die Ausbildung zum Zeichenlehrer den Kandidaten nicht in den Stand setzt, eine andere Stellung, etwa als Zeichner oder Lehrer an einer Fortbildungsschule oder sonstiger gewerblicher Lehranstalt zu finden. Der Aufsatz kommt daher zu dem Ergebnis, wie das bayerische Kultusministerium vor der Vorbereitung zum Zeichenlehrerberuf zu warnen.

Der Allgemeine deutsche Sprachverein, der sich die Pflege der Muttersprache und ihre Reinigung von entbehrlichen Fremdwörtern zum Ziele gesetzt hat, feiert vom 10. bis 12. September d. J. das Fest seines 25 jährigen Bestehens. Er wurde 1885 von dem vorstorbenen Museumsdirektor Hermann Riegel in Braunschweig gegründet. Aus kleinen Anfängen hat er sich in den 25 Jahren mächtig entwickelt. Er zählt gegenwärtig über 30 000 Mitglieder. Ein Netz von 324 Zweigvereinen spannt sich über das ganze deutsche Gebiet; auch im Ausland haben sich Zweigvereine gebildet, in Italien, Belgien, Rumänien, England, Amerika, Afrika und Australien. Der Londoner Verein hat 600 Mitglieder, der New-yorker über 1000. Das Jubelfest des Vereins soll in Dresden gefeiert werden. In Dresden trat 1885 der erste Zweigverein ins Leben; darum ist der Gründungstag des Dresdener Zweigvereins zugleich der Stiftungstag des Gesamtvereins. In Dresden wurde auch 1887 die erste Hauptversammlung des jungen Vereins gehalten. Man erwartet zu der Fünfundzwanzigjahrfeier zahlreichen Besuch aus allen Teilen des deutschen Gebietes. Gegen 100 Zweigvereine haben bereits ihre Vertreter angemeldet. Auch aus Amerika werden Abgeordnete der dortigen Zweigvereine erscheinen. Der Dresdener Zweigverein rüht eifrig zu dem Feste. Ein Begrüßungsabend mit allerlei künstlerischen und dichterischen Unterhaltungen wird die Feier einleiten; die Festrede hält der bekannte Germanist Geh. Hofrat Prof. Dr. Behaghel aus Gießen; eine Dampfschiffahrt nach der schön gelegenen alten Markgrafenstadt Meißen mit Besichtigung des Domes, der Albrechtsburg und der Fürstenschule wird den Abschluß bilden.

2. Aus pädagogischen Aufsätzen.

Wirklichkeit und volkstümliche Meinung in der Pädagogik. D. Karstädt. „Neue Bahnen“ 10, Heft 5: Die volkstümliche Meinung über irgendeine Frage

strast das alte Wort vox populi vox Dei gründlich Lügen. Sie trifft nämlich mit unüberwindlichem, aber unbewußtem Eigensinn stets daneben. Nicht weil sie falsch urteilt (sie urteilt im allgemeinen gar nicht), sondern weil sie das zu Beurteilende gar nicht oder doch nicht genügend kennt. Sie nimmt Hörensagen und Weiterjagen als sichere Grundlage ihrer Weisheit an und sieht dann, wenn sie nach dem alten Sprichwort einmal aufs Maul geschlagen wird, überall Bosheit und Schlechtigkeit in gegenteiligen Meinungen. Genau so auch auf dem Gebiete der Pädagogik. Auch hier werden die Ursachen und Grundlagen neuer Bewegungen gar nicht beachtet, sondern nur die Erscheinungen betrachtet und — mitleidig belächelt; das ist in unseren Tagen um so mehr der Fall, als heute, wie in jeder Übergangszeit, auf sämtlichen Geistesgebieten alles nach neuen Formen strebt. Sind schon immer die Gedanken den Einrichtungen der Zeit vorausgeeilte, so hat doch selten ein solcher Zwiespalt zwischen dem Denken und dem Bestehenden geklafft wie in der Gegenwart. Die volkstümliche Meinung offenbart sich auf zweierlei Weise: als Laienstandpunkt und als Gegnerstandpunkt. So stoßen wir überall auf die verblüffende Erscheinung, daß sich die wissenschaftliche Gegnerschaft gegen neue Triebkräfte mit dem volkstümlichen Haß gegen alles Neue verbündet, daß sie dem Widerwillen gegen werdendes ein wissenschaftliches Rüstzeug leiht.

Von Persönlichkeit und ihrer Erziehung. E. Hahn. „Xenien“ 09, Heft 10: Damit ist die Schwierigkeit der Persönlichkeitspädagogik gekennzeichnet: Inmitten eines Großbetriebes Persönlichkeit zu bleiben und Persönlichkeiten zu bilden. Unmittelbar in diesem Sinne auf den Zögling einzuwirken, ist unmöglich, aber unmittelbare Wege sind da, um zu dem Ziele zu gelangen, und sie sind nicht die schlechteren. Der Lehrer muß seinen Stoff so gestalten und so darbieten, daß in dem Kinde nicht nur ein Gedächtnisballast zurückbleibt, sondern daß es in erster Linie in seiner tiefsten Seele gefaßt wird und hier Imponderabilien des Unterrichts sich bilden. Dann ist das kein totes Unterrichten mehr, nein, das ist Leben im Lehrer und Wiedererleben im Schüler. Wie ist es aber möglich, daß ein an und für sich lebloser Stoff zu eigenstem persönlichen Leben gestaltet werden kann? Vor allen Dingen nicht durch den Verstand, sondern das Organ der Seele, von dem die Belebung alles Stofflichen, mithin auch der Aufbau oder die Entwicklung der Persönlichkeit ausgeht, ist das Gemüt. Nur was das Gemüt ergreift, ist ureigenstes Seelenleben, ein Teil des Ganzen geworden. Hier im Gemüte entwickelt sich auch das Ich. Das Gemüt ist die Basis, der Grundton alles Seelenlebens. Wir wollen bei aller Pflege des Gemütes nicht das Denken vernachlässigen, vor allem aber muß das Denken den Zusammenhang mit dem Gefühl behalten. So erzogene Klassen sind allerdings nicht zu Paraben geeignet; aber ihr Besitz bleibt in der Seele, denn er ist selber zur Seele geworden.

Die Schwierigkeit der Bildung sittlicher Charaktere durch Erziehung und Unterricht. O. Fricke, „Schulbl. f. d. Herzogt. Braunschweig und Anhalt“ 09, N. 6. 7: Nach der Psychologie Herbart's, Rehmke's und Wundt's ist die Bildung sittlicher Charaktere durch Erziehung und Unterricht ein sehr schwieriges Problem, nach der Loge's ein nicht zu lösendes. Loge's Stellung zum Freiheitsproblem des menschlichen Willens müssen wir verwerfen. Sie steht zu aller gemachten Erfahrung in schroffem Widerspruch. Auch den Herbart'schen Standpunkt können wir nicht teilen, weil nach seiner Psychologie das Seelenleben zu einem Mechanismus wird, indem Gefühle und Wollen lediglich aus den Vorstellungen hervorgehen. Rehmke und Wundt ergänzen sich, indem der erstere die Schwierigkeit der Willensbehandlung in der entgegenwirkenden Triebhandlung, der letztere sie in dem Kampf der Motive sieht. Grundlegend sind schon die Jahre vor der Schulzeit. Hat das Kind in früher Jugend nicht gehorchen gelernt, so fehlt die Grundlage der Willens- und Charakterbildung. Ein wichtiges Stück der Willensbildung ist ferner die Erziehung zur Beschäftigung und zur Arbeit, sowie zur Selbstbeherrschung. Die Schüler müssen nach sittlichen Grundsätzen handeln lernen, doch dazu bietet die Schule wenig Gelegenheit. Es ist ein Irrtum zu behaupten, aus den sittlichen Grundsätzen ergebe sich auch das Handeln darnach. Auch das Interesse bietet keine Gewähr dafür. Nie können Erziehung und

Unterricht sittliche Charaktere bilden; sie sind bloß eine der Voraussetzungen. Bilden und bewahren kann sich der sittliche Charakter erst im Leben.

Die Bedeutung der Autorität. May Schulz. „Päd. Warte“ 10, Heft 5: Die höchste Instanz für unser Handeln ist das Sittengesetz. Eine Autorität können wir nur dann anerkennen, wenn ihr Recht sittlich begründet ist, wenn sie die Grundsätze der Sittlichkeit achtet und sie auch selbst zur Geltung zu bringen trachtet. Hiermit ist auch zugleich ausgesprochen, warum überhaupt Autoritäten im Leben nötig sind. Sie stehen im Dienst der sittlichen Erziehung der Menschheit. Sie sollen die Menschen an die Herrschaft der sittlichen Grundsätze gewöhnen, gegen die sich Eigennutz, Genußsucht und Trägheit nur zu leicht auflehnen. Die Mehrzahl der Menschen bedarf des äußeren Zwanges, um zunächst an ein rechtschaffenes, gesetzmäßiges, den Geboten der Sittlichkeit entsprechendes Leben gewöhnt zu werden. Unsere hoch entwickelte Kultur würde dennoch keinen Bestand haben, es würde bald das allgemeine Chaos der äußersten Zuchtlosigkeit eintreten, wenn nicht durch die Macht der anerkannten Autoritäten Ordnung und Recht geschützt würden. Für den sittlich freien Menschen hat die Autorität eigentlich alle Bedeutung verloren. Aber die sittliche Freiheit ist erst die höchste Stufe der Entwicklung.

Der freie Aufsatz im vierten Schuljahre. W. Reuch. „Lehrerztg. f. Thür.“ 09, Nr. 49, 50: Folgende Gründe sprechen für den freien Aufsatz: 1. Die Kinder sind mit Leib und Seele bei der Sache. 2. Sie schreiben über das, was sie wirklich selbst erlebt und erfahren haben. 3. Das Individualisieren kann die größtmögliche Berücksichtigung erfahren. 4. Sprache und Rechtschreibung werden auf die natürlichste Weise unterstützt und gefördert. 5. Der Aufsatz ist nicht mehr des Lehrers Schrecken, sondern seine Freude.

Fortbildungsschule und Volksschule in ihren gegenseitigen Beziehungen. Dr. M. Schilling. „Päd. Stud.“ 10, Heft 1: Werden Volksschule und Fortbildungsschule zu einem großen Volksorganismus zusammengeschlossen, dann muß sich alsbald eine Wechselwirkung der Lehrpläne geltend machen. Die Fortbildungsschule einerseits kann nicht auf gewisse Zusammenhänge mit der Volksschule verzichten; dadurch muß ihr Lehrplan wesentlich beeinflusst werden. Die Volksschule andererseits muß prüfen, ob die von ihr geschaffenen Grundlagen für den Weiterbau des Fortbildungsschulunterrichts zweckmäßig sind. Durch diesen Zusammenhang würde es der Volksschule erleichtert werden, den Unterricht der ersten Schuljahre naturgemäß, d. h. so zu gestalten, daß er der kindlichen physischen und psychischen Entwicklung besser entspricht, als bisher. Man würde eher zu einer heilsamen Beschränkung der Stofffülle gelangen, unter der die Volksschule leidet. Aus dem Unterrichte der oberen Klassen würde alsdann manches ferngehalten werden können, was man jetzt hereinzieht, nur damit die Kinder davon gehört haben, was aber zu wirklichem Nutz und Frommen ihnen besser ein oder zwei Jahre später geboten würde. Es könnte Raum für eine Unterrichtsgestaltung gewonnen werden, durch die ein vielseitigeres Handeln veranlaßt wird, als es zurzeit möglich ist: Formen, Handfertigkeit, Turnen. Dadurch würde die Willensbildung erwünschte Förderung erfahren. So würde sich ein Fortschritt in der Richtung vollziehen, die unsere klassischen Pädagogen schon vorgezeichnet haben, und für die man neuerdings das Wort Arbeitsschule erfunden hat.

Staatsbürgerlicher Unterricht in der Volks- und Fortbildungsschule. Jaspert. „Neue Bahnen“ 10, Heft 4: Die Volksschule hat weder die Aufgabe, noch Raum und Zeit, systematische staatsbürgerliche Einsicht zu vermitteln. Staatsbürgerkunde sei in unserer Volksschule keine Disziplin, sondern ein Prinzip, d. h. man lehne sie an Geschichte, Religion, Geographie, Deutsch, Rechnen und heimatkundlichen Anschauungsunterricht an und benutze mehr als bisher die sich in diesen Fächern ergebenden Ansätze, dem Vierzehnjährigen einen lebenskräftigen Schatz staatsbürgerlichen Wissens zu vermitteln. Alle diese im Volksschulunterricht erarbeiteten Bausteine aber mögen in der Fortbildungsschule in systematischen Zusammenhang gebracht und zu einer grundlegenden politischen Anschauung erhoben werden, fern von jeder parteipolitischen Erörterung praktisch-politischer Fragen.

Hilfsschulen für das Land. G. Büttner. „Neue Bahnen“ 10, Heft 5: Allen Ernstes dürfte von allen empfohlenen Maßnahmen nur eine von durchschlagender Bedeutung übrig bleiben, die Errichtung von „Kreis- und Provinzialhilfsschulen“. Vielleicht könnte man ja für den Anfang den Rahmen etwas weiter ziehen und „Provinzialhilfsschulen“ ins Auge fassen. Mit der Zeit könnte man zu den Kreisanstalten zurückkehren. Verschiedene Möglichkeiten wären dabei geboten. Man könnte nämlich an eine „Schule“ denken. Das Angenehme dabei wäre, daß die Kinder verschiedenen Familien in Obhut gegeben würden. Neben einem vielleicht etwas geringeren Kostenaufwand würde den Kindern die Familien-erziehung erhalten bleiben. Die Überwachung der Pflegehäuser würde dem Arzte, dem Leiter der Hilfsschule und, wenn nötig, einer Dame anheimfallen. Man könnte aber auch an eine „geschlossene Anstalt“ denken. Natürlich hat auch diese Einrichtung manches für sich. Schließlich könnte aber auch eine „Anstalt mit angeschlossener Arbeitslehrkolonie“ ins Auge gefaßt werden, so daß die Kinder neben ihrer Schulbildung, neben zweckdienlichem Unterricht und sachgemäßer Erziehung noch eine entsprechende berufliche Ausbildung erhalten könnten, ein Umstand, der in der Schwachsinnigenfürsorge von großer Bedeutung ist.

3. Sprachhefte des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. als auch.

Immer mehr reißt ein Fehler ein, der nicht scharf genug gerügt werden kann. Statt des richtigen: „Diese Einrichtung ist sowohl neu als auch bequem“ oder — was ebenso richtig ist —: „Diese Einrichtung ist neu wie auch bequem“ liest man: „Diese Einrichtung ist neu als auch bequem.“ Demnach könnte man auch sagen: „Dieses Mädchen ist schön als auch liebenswürdig“, „Diese Rose ist farbenprächtigt als auch wohlriechend“. Jedermann fühlt, daß das kein richtiges Deutsch ist, und doch begegnet man dem Schnitzer immer häufiger, selbst schon bei Gelehrten; hier ein paar Beispiele: Ankauf ganzer Sammlungen, als auch einzelner Stücke; — im festen Vertrauen auf unsere eigene Kraft, als auch auf die Bundeestreue und politische Einsicht der Doppelmonarchie; — ausgezeichnet durch große geschichtliche Gemälde, als auch durch kleine Darstellungen aus dem gewöhnlichen Leben. — Es ist ebenso merkwürdig wie traurig, daß solche Niederlichkeit in der Sprache, wenn sie einmal auftaucht, so bald Nachahmung findet, und daß hoch und niedrig gleicherweise in die Schlingen fallen, die selbst die Muttersprache überall ausbreitet, die man aber bei ein klein wenig Sorgsamkeit sowohl vermeiden als auch überpringen kann.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Dr. H. Melzer, **Paulus**. 76 S. Bredt, Leipzig. M. 1,20.

Es ist das 4. Heft aus dem „Geschichtlichen Religionsunterricht“ des Verfassers. In höchst anregender Weise sucht er die Bedeutung des großen Apostels klarzustellen. Es ist in der Tat nötig, daß er in unserem Religionsunterricht mehr als bisher zur Geltung kommt. Die gewöhnlichen Mitteilungen über seine Reisen, wobei mancher Lehrer den Glanzpunkt seiner Leistungen darin erblickt, daß die Schüler die Missionsreisen scharf unterscheiden können, bleiben Außenwerk. Wir müssen, soweit es Kindern verständlich ist, schon in der Schule die Entwicklung darzustellen suchen, die sich von Jesus zu Paulus hin zeigt. Hier liegen die letzten Ursachen für so manche Fragen, die unsere Zeit aufregen. M. behandelt folgende Kapitel: Ein neuer Apostel, der Kampf um Gesetzesfreiheit und Heidenmission, die Anfänge der Kirche in Europa, Leiden und Lebensfragen, z. B. Nr. 3 die Thematata: Der Christ und die Obrigkeit, die Frauen und das Evangelium, der Auferstehungsglaube, die Predigt vom Kreuz, die Parteiungen, das Abendmahl, Geistesgaben. M. stützt sich in erster Linie auf

die Briefe, und so führt seine Art zugleich eine wirkliche Kenntnis der Episteln mit sich. Der religiöse Standpunkt M.s ist auf der liberalen Seite zu suchen. Er schreibt: Viele sind in Gefahr, der Religion, dem Christentum, vollends der Kirche verloren zu gehen, wenn ihnen nicht frei und klar gesagt wird: Es gibt eine Form evangelischer Frömmigkeit, die mit freiester Wissenschaft und reichster Bildung durchaus vereinbar ist. Für Leute dieser Art, die unter den Lehrern gewiß sehr zahlreich sind, schreibe ich; ihnen möchte ich wieder Freude am Religionsunterricht machen. Hinsichtlich der Kinder steht er auf dem Standpunkte: „Die Aufklärung durch eine gütige Hand ist besser als die durch eine böse; es ist Barmherzigkeit, den Kindern die Wahrheit zu sagen; es ist Unbarmherzigkeit, sie ohne solchen Schutz ins Leben gehen zu lassen.“ Die Ausführungen M.s sind so gehalten, daß auch Orthodoxe dadurch sich nicht verletzt fühlen können. Das Buch sei bestens empfohlen. M. G.

Dr. Bischer, **Der Apostel Paulus und sein Werk.** 143 S. Teubner, Leipzig. Geb. M. 1,25.

Das Bändchen gehört zu der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“. Der Basler Professor Bischer bietet uns darin eine abgerundete, kurze und angenehme zu lesende Schilderung des Apostels Paulus. Es handelt sich hier um kein für den Schulgebrauch bestimmtes Buch wie bei Melzer, sondern die Schrift wendet sich überhaupt an den gebildeten Leser. Sie kann als Ergänzung zu Melzer wertvolle Dienste leisten. Für die Gediegenheit des Inhaltes bürgt die Lebensstellung des Verfassers. Er will nachweisen, daß das Lebenswerk des Paulus kein verhängnisvoller Abfall von Jesus ist, sondern daß sich die Umgestaltung bei P. als geschichtliche Notwendigkeit darstellt. Folgende Hauptkapitel behandelt er: Das Wirkungsfeld, die Besehrung, die Propaganda, die Gemeinden, die Briefe, das Evangelium (Christus, die Menschheit, der Heilsplan Gottes, das neue Leben). M. G.

Johannes Haase, **Tägliches Schulandachtsbuch.** 296 S. Oktavformat. Carl Meier, Hannover und Berlin. Geb. M. 1,50.

Das Büchlein enthält Gebete und Andeutungen zur würdigen Ausgestaltung der täglichen Schulandachten, besondere Gedenktage wohl berücksichtigend. Bei rechtem und fleißigem Gebrauche wird es viel Segen stiften. D.

Zillig, **Grundfragen zum Lehrplan für die Volksschule.** Langensalza, Beyer & Söhne. 107 S. M. 1,75.

Die Broschüre ist eine mäßige Verteidigung des „erziehenden“ Unterrichts und aller hieraus entspringenden Konsequenzen gegenüber der abspredhenden Kritik, welche durch die bayerische freie Lehrerzeitung den Herbart-Zillerschen Grundfragen zuteil wird. Kaum glaublich, daß in weiteren Lehrerkreisen noch derartige, vorsintflutliche Ansichten vorkommen können, wie sie nach Aussage dieser Zeitung vom freien bayerischen Lehrerverein geteilt werden. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Ziller haben demnach umsonst gelebt und gewirkt. Die freie bayerische Lehrerzeitung und der angeblich hinter ihr stehende freie bayerische Lehrerverein haben sich durch ihre Angriffe auf jene Richtlinien gerade nicht empfohlen. Mit allem Nachdruck wird auf die jüngste Zilligische Muse hingewiesen.

Saager-John, **Das zweite und dritte Schuljahr.** Spezielle Methodik des Unterrichts auf der zweiten und dritten Stufe der Volksschule. 6. Aufl. Wien-Leipzig, Tempel & Freytag.

Die „Jenaer Schule“ hat in Österreich bereits schöne Eroberungen gemacht. Dem Rezenten ist ein ähnliches Werk, für preussische Volksschulklassen bearbeitet, nicht bekannt. Die Reinschen Schuljahre dienen der Arbeit als Muster. Die formalen Stufen sind geschickt durchgeführt oder skizziert. Leider ist bei der Aufstellung der Lehrstoffe der Fehler gemacht, daß der deutsche Sprachunterricht, wie dies ja auch im lieben Preußen noch gang und gäbe ist, als Unterrichtsbaſis figuriert. Der Sachunterricht muß die Grundlegung und insbesondere müssen Religion und Geschichte gesinnungsbildende, konzentrierende Unterrichtsstoffe sein. Sonst können die beiden Bücher bestens empfohlen werden.

Richter, Dr. Johannes, Die Entwicklung des Kunstszieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart. 277 S. Quelle & Meyer, Leipzig 1909. M. 4,—, geb. M. 4,60.

Das laute Rufen in der Kunstszieherischen Bewegung hat einer ruhigeren Auseinandersetzung Platz gemacht. Das gibt den Anreiz und auch die Möglichkeit, einmal die historische Betrachtung dieser jungen Bewegung zu untersuchen. Sie ist in dem ersten Teile des vorliegenden Werkes in glücklicher Weise in Angriff genommen worden. Darauf erhebt sich dann die Betrachtung der Gegenwart. Auch hier eine ganz vortreffliche Einführung: einmal beherrscht der Verfasser die ganze einschlägliche Literatur und versteht es, uns in knapper, treffender Form mit den Anschauungen der berufenen Vertreter bekannt zu machen, und zum anderen hat man immer das wohlthuende, sicher machende Gefühl, daß er über den Parteien steht. Es ist ein Genuß, den anregenden Ausführungen zu folgen, und so sei das Werk dringend und warm empfohlen. D. Paßkönig.

Jetter, Ufers Vorschule der Herbartischen Pädagogik. 10. Auflage. 143 S. Biehl & Kaemmerer, Dresden-Blasewitz 1909. M. 2,40.

Der bisherige Verfasser (Ufer) „konnte sich nicht entschließen, die Umarbeitung vorzunehmen und die Neuaufgabe zu besorgen“. Darum hat es nun Jetter getan. Es sind natürlich die Requisiten der „Schule“, die wiederum gebraucht werden. Wahrscheinlich wird das Werkchen in Hilfslehrerkonferenzen usw. besprochen, so daß der Bedarf darnach noch nicht erschöpft ist. Wir wollen hier natürlich nicht wieder die ganze Frage aufrollen. — Verwundert hat uns, daß S. 37 das Gedicht von G. Schwab „Johannes Kant“ zur Illustration benutzt wird. Wenn jemand den Rigorismus Kants und die Starrheit seiner ethischen Begriffe hätte ad absurdum führen wollen, er hätte es treffender als Schwab nicht tun können. Das ausgeführte Konzentrationsbeispiel S. 91 ff. wirkt auf Leute, die nicht unbedingt zur Schule schwören, teilweise erheitend. Paßkönig.

Boltmann, Die materialistische Epoche des 19. Jahrhunderts und die phänomenologisch-monistische Bewegung der Gegenwart. Rede, am Krönungstage (18. Jan. 1909) an der Königsberger Universität gehalten. 30 S. B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1909.

Im ersten Teile finden sich treffliche kritische Bemerkungen gegen die im Titel genannten Anschauungen. — „Will man die Welt vom Standpunkte der Einheit, des Kosmos betrachten, dann tut man es eben nicht als Naturforscher, sondern als Künstler“ 22 f. Zuletzt müßte es wohl heißen „als Philosoph“. Verfasser ist eben ein philosophierender Physiker, der sich erkenntnistheoretischen Betrachtungen zuwendet und dualistischen Anschauungen sich zuneigt. Er stellt sich damit dem Bestreben der modernen Philosophie, einen Monismus auf idealistischer Grundlage zu suchen, entgegen. Da es nun Aufgabe ist, „den Boden einer gemeinsamen Arbeit in positiver Weise vorzubereiten“, und Kant „den Weg dazu weist“, so wäre es uns überaus willkommen gewesen, zu erfahren, wie man mit Kant, dessen Philosophie „von allen Seiten gegen einen idealistischen Monismus gravitiert“ (Paulsen), jenen heutigen, sogenannten Monismus, wie er jetzt meist nur noch in den philosophischen Niederungen wuchert, überwindet. Dafür wird am Schlusse noch einmal auf die Bedeutung der Physik für die Philosophie hingewiesen. Bei der heute universalistischen Behandlung der philosophischen Probleme, wofür in unseren Tagen besonders Wilhelm Wundt der typische Philosoph ist, sind wir nicht geneigt, einer einzelnen Disziplin besondere Vorrechte zuzuerkennen, am wenigsten der Naturwissenschaft, die nach dem Genannten ihren Höhepunkt überschritten hat. Paßkönig.

Wild, Die körperliche Mißhandlung von Kindern durch Personen, welchen die Fürsorgepflicht für dieselben obliegt. 169 S. Rascher & Co., Zürich. M. 3,50. (Preisgekrönt von der Universität Zürich.)

Die Schrift hat die Kindermißhandlung und die Kinderschutzgesetzgebung zu ihrem Gegenstande. Kindermißhandlung wird wohl jedermann verdammen; was aber bereits Kindermißhandlung ist, darüber gehen die Meinungen sehr auseinander. Gewinnt es doch den Anschein, als ob heute in den Augen vieler

schon jede Züchtigung eine Mißhandlung wäre. Diese Anschauung, allgemein geworden, wäre ein nationales Unglück. Wie Verf. zu der Frage steht, dafür einen Beleg. „Wir mögen die Frage der körperlichen Züchtigung der Kinder, von welcher Seite wir wollen, betrachten, wir kommen überall zu demselben Ergebnis: sie hat keinen Platz in der Erziehung der Kinder. Das Richtigeste und Radikalste wäre demnach auch hier das Verbot der körperlichen Züchtigung der Kinder; aber ganz abgesehen davon, daß eine solche Bestimmung gar niemals zur Annahme käme, würde sie immer wieder übertreten, müßte jetzt noch mit Notwendigkeit übertreten werden, solange nicht eine andere Schätzung der Kinder und überhaupt eine humanere Gesinnung in allen Volkstfreien Platz gegriffen hat.“ Nicht nur das, was wir über die sittliche Entwicklung des jungen Menschen wissen, ist dieser Anschauung entgegen, sondern gerade humane Gründe sprechen ebenfalls dagegen. Welch verwerfliche Mittel werden doch gerade oft dort angewendet, wo man die körperliche Züchtigung, die durchaus natürlich und gesund ist, auf jeden Fall vermeidet. Daß man nicht bei jeder Gelegenheit schlägt und zum Prügelpädagogen wird, ist natürlich auch unsere Meinung; aber die grundsätzliche Ablehnung halten wir für falsch, inhuman und gefährlich. Paßkönig.

Reiniger, Max, Pädagogische Aufsätze. Beiträge zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. V u. 277 S. Gesenius, Halle 1909. M. 2,70.

Pädagogische Aufsätze werden uns in Fachzeitschriften und Sammlungen mehr als genug geboten; trotzdem können wir diese neue Sammlung freudig begrüßen. Sie bietet vom dem Guten das Beste, ausgewählt nach folgenden Gesichtspunkten: Sie will mitten hineinführen in die pädagogischen Reformbewegungen und begeistern für einen wahrhaft erziehenden Unterricht. Dabei wollen die Abhandlungen nicht das „Unfehlbar“ für sich in Anspruch nehmen, sondern zu eigenem pädagogischen und methodischen Nachdenken anregen. Sie wollen die pädagogischen Meisterwerke der Vergangenheit würdigen und ihr Verhältnis zur Gegenwartspädagogik zeigen. Ganz besonders aber wollen sie dem jüngeren Lehrer Anregung geben zum eifrigen Studium der Fundamental- und Hilfswissenschaften der Pädagogik: Psychologie, Ethik und Logik. — Wir haben die Aufsätze mit Genuß und Freude gelesen und gefunden, daß die neueste Literatur gebührend berücksichtigt ist; die Verfasser der verschiedenen Aufsätze zeigen sich nicht nur als Wissenschaftler und Theoretiker, sondern auch als Praktiker und Empiriker. Mögen recht viele dadurch zum eifrigen Studium angeregt werden! Roch.

Dr. Walfemann, Grundzüge der Pädagogik von Dr. G. Schumann.

1. Bd. A. Grundzüge der systematischen Psychologie und Logik. B. 1. Erziehungslehre (im engeren Sinne). B. 2. Allgemeine Unterrichtslehre. B. 3. Schul- und Amtskunde. 8. Aufl. Karl Meier, Berlin. Brosch. M. 3,50.

Die Grundzüge der Pädagogik von Dr. Walfemann, Direktor des städtischen höheren Lehrerinnenseminars in Schleswig, sind eine Neubearbeitung des ehemaligen Leitfadens der Pädagogik von Schumann, deren veränderte Stoffanordnung nach den „Ausführungsbestimmungen“ zu dem Erlaß betreffend „die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen“ bestimmt wurde. Dieses Buch ist für Lehrerseminare nicht zu empfehlen, da es sowohl in seiner ganzen Anlage wie in seinen einzelnen Teilen den gegenwärtigen Anforderungen nicht entspricht. Zwar enthält B. 3. (Schul- und Amtskunde) manche bemerkenswerte neue Kapitel, deren Inhalt für Lehrerinnenseminare besonders zugeschnitten ist; die Grundzüge der systematischen Psychologie und Logik sind auf jeden Fall zu dürftig dargestellt. Was ist z. B., um nur ein ganz kleines Gebiet herauszuheben, über das Interesse von tiefgründigen wissenschaftlichen Untersuchungen in der Gegenwart geleistet worden! Man vergleiche nur Baders Aufsatz in Nr. 1 und 2 des 20. Jahrganges von 1908 der vorliegenden Zeitschrift. Und nun lese man die Ausführungen über das Interesse bei dem Verfasser der Grundzüge der Pädagogik. Um das Wesen des Interesses zu erläutern, bringt er ein Beispiel von einem kleinen Lesehüler, der die Auflösung der Wörter in ihre elementaren Bestandteile selbst ausführt. Er fühlt sich durch den Unterricht gefördert (!); dieser erlangt einen Wert für ihn (!). — Er hat Interesse für

den Unterricht gewonnen. „Hernach kommen die Lautzeichen hinzu. Sie sind wieder etwas Neues, das Wissen offenbar Bereicherndes; der Schüler lernt sie selbst darstellen, selbst entziffern, selbst gebrauchen. Intellektuelle Lust und praktische Wertgefühle müssen die Folge sein; sie machen dem Schüler die an sich reizlosen Buchstaben zu einem Dinge von nicht geringem Werte. Der Willensdrang nach weiterer Beschäftigung mit ihnen ist unaussprechlich; der Schüler nimmt mit gesteigertem Interesse am Leseunterricht teil.“ Es erübrigt sich wohl, zu einer derartigen Darstellung noch ein Kommentar zu schreiben. Ich will nicht weiter auf die nun vom Verfasser erörterten in buntem Durcheinander gebrachten verschiedenen Arten von Interesse, vermengt mit den Erläuterungen über das Interesse und seine verwandten Begriffe, eingehen. Meine Meinung ist, daß man von einer Psychologie, auch wenn sie nur in „Grundzügen“ dargestellt wird, etwas mehr Wissenschaftlichkeit verlangen sollte, vor allem für Lehrerinnen, denen noch ein viel größeres Aufsteigen als den Lehrern gegenwärtig zusteht.

Zergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Dr. Walsmann, **Pädagogische Quellschriften**. Teil I. (Comenius, Fénelon, Salzmann, Fröbel.) Karl Meyer, Berlin 1909. Brosch. M. 2,40.

Das vorliegende Buch enthält in bester äußerer Ausstattung Hauptschriften von den 4 erwähnten Pädagogen, die nach den neuen Bestimmungen für höhere Lehrerinnenseminare für die Vektüre im ersten Seminarjahr angezeigt erscheinen, Fénelon „Über die Erziehung der Töchter“ in französischer Sprache, was als anerkennungswert besonders hervorgehoben werden soll. Das Buch ist zu empfehlen.

Zergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Prof. Voigt, **Das Erziehungsideal in fichtes Reden an die deutsche Nation**. 31 S. Thienemann, Gotha. 80 Pf.

Das 44. Heft der „Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung“ liefert uns ein von Meisterhand entworfenes, klares Bild der hohen Bedeutung des ersten großen Propheten der Nationalerziehung. Viele seiner Ideen haben Eingang in die Praxis gefunden, viele harren noch der Verwirklichung. Nimm und lies!

R. Heinemann, **Die einklassige Volksschule in den Grundzügen ihrer Eigenart**. Mit besonderer Rücksicht auf Lehranfänger. Leipzig, W. G. Teubner. M. 2,80.

Die eigentümlichen Verhältnisse und Bedürfnisse der einklassigen Volksschule hat der Verfasser durch eigene Arbeit darin kennen gelernt. Er hat sich bemüht, diejenigen Vorteile auszunutzen, welche die Eigenschaften der Organisation an die Hand gibt. So möge denn die Schrift an ihrem Teile denen helfen, die in den allerschwierigsten Schulverhältnissen arbeiten. Diese 4. Aufl. spricht für die Güte der Schrift.

R. M.

Domitrovich, **Grundzüge der Entwicklung der Schulbank** (auf Grund amtlicher Mitteilungen bearbeitet) und **Kritik über die Behandlung der Schulbankfrage**. 113 S. W. Engelmann, Leipzig. Geh. M. 1,60.

Das mit Fleiß, Sachkenntnis und Gewissenhaftigkeit zusammengestellte Schriftchen rollt die in der Gegenwart wieder zeitgemäß gewordene Schulbankfrage auf, die immer noch der endgültigen Lösung harret. In Wort und Schrift suchen die Parteien ihre Meinungen zu verteidigen. Der Verfasser, ein Anhänger der zweiflügeligen Gruppenbank mit unveränderlichem Lehnenabstand, macht mit den verschiedensten Ansichten, sie kritisch beleuchtend und sichtigend, bekannt. Die 37 Textfiguren dienen wesentlich zur Aufhellung des Verständnisses. Architekten, Hygieniker und Pädagogen finden in dem Werkchen wertvollen Stoff, der ihnen sicheren Aufschluß über die mannigfachen Probleme gibt.

H. D.

Weller, **Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart**. Beyer & Söhne, Langensalza 1908. M. 2,—.

Die Jugend- und Volksspielsache treibt seit dem 21. Mai 1891, der Gründung des „Zentralausschuß zur Förderung der Jugend- und Volksspiele“, in den Städten Deutschlands Blüte auf Blüte. Welches der gegenwärtige Stand-

punkt des Spielbetriebes in Deutschland mit Rücksicht auf die Forderungen Lodes, Jean Pauls und Herbart ist, erfahren wir im X. Kap. dieses Werkes. Gerade eine Parallele zwischen den Forderungen der 3 genannten Erzieher und den Verhältnissen der Gegenwart, die dringender und lauter als je das Bedürfnis nach Pflege der Kinderspiele empfindet, erweist sich in mehr als einer Hinsicht nützlich und lehrreich, indem sie manche beherzigenswerte Winke zu bieten vermag, besonders deshalb, weil den Spielen der Kinder bei den sozialen Zuständen unserer Zeit eine nicht zu unterschätzende soziale Bedeutung zukommt. Welche Aufgaben noch der Gegenwart harren, erfahren wir im letzten Kapitel. Mit Freuden ist das Erscheinen vorliegender Schrift zu begrüßen, aus der jeder Lehrer, besonders aber der Spielleiter und Turnlehrer, viel Wissenswertes holen kann.

Ferd. Brehmer.

Weinheimer, **Zwei Schwestern.** Roman aus Südamerikas Gegenwart. Lenienverlag, Leipzig 1910. M. 2,—.

Vorliegender Roman ist jetzt, da Argentinien seine Jahrhundertfeier der Unabhängigkeit vom spanischen Joch begeht, besonders anziehend. Der Inhalt ist folgender: Esteban Rodriguez hatte angesichts der drohenden Kriegsgefahr mit Chile spekuliert. Die friedliche Beilegung des Streits machte ihn mit einem Schlage zum armen Mann und führte seinen frühen Tod herbei, während im ganzen Lande Freudenfeste gefeiert wurden. Seinen beiden Töchtern, Mercedes und Consuelo, gibt diese Lösung eine ungeahnte, entscheidende Wendung zum Guten und zum Glück. Während sie bisher in der Hauptstadt nutzlos ihr Leben hinbrachten, helfen sie nun in persönlichem Glück an der Seite tüchtiger Männer der Pampas mitarbeiten an der gewaltigen Arbeit ihres Vaterlandes, an der Kolonisation weiter, unerschlossener Ländermassen, an dem Anschluß in den Bereich der Zivilisation. Grundverschieden in Bildung und Lebensanschauung mit ihren Männern, den Herren der Steppe, den Gauchos, setzen sie ihr Leben daran, das Ziel zu erreichen, die Hinterländer der Kultur zu erschließen. — Wenn auch nicht spannend, so ist der Roman interessant zu lesen. Er gibt ein Bild von dem Leben in den Pampas und schildert die Reize jener Gegenden, die für uns Kulturmenschen reizlos erscheinen. Störend wirkt die Anführung ganzer spanischer Sätze, auch wenn, allerdings nicht immer, in Klammern die Übersetzung hinzugefügt ist; denn die Kenntnis des Spanischen gehört selbst bei unseren Gebildeten nicht zum Gemeingut.

H. M.

Hertel, Betty, **Kinder und wunderliche Leute.** Salzer, Heilbronn. Geb. M. 3,—.

Dieses „Erzählbuch“, wie es der Verleger nennt, wird manchen erwachsenen Leser an seine eigene Jugend erinnern; der junge Leser aber, der schon nachdenken kann, wird Lebensziele finden, denen er nachzustreben wünscht. Man könnte es manchem pädagogischen Buche gleichzählen. Das Haus, in dem die Erzählung spielt, könnte ein Schlaraffenhaus sein, und die Kinder darin die Schlaraffen, so lustig geht's dort zu; aufs innigste damit verknüpft ist die Nachbarsfamilie Jech. Der weite Garten mit den mannigfaltigsten Früchten ist ein Eldorado für die Schlaraffen und die Jech-Kinder. — Der alte Gärtner Lenz gibt ihnen zu den leiblichen Genüssen manchen Einblick in sein altes Leben, manchen Satz aus seiner Fülle einfacher Lebensweisheit. — Die gleiche Richtung gibt den jungen Freunden der alte „Treppenhüpfer“, eine lächerlich wirkende Figur, die aber ein treues Herz hat. — Ein Segen für das Städtchen ist die alte Birnbaum, die die Kinder des Orts durch zwei Generationen um sich sammelt, sie bewahrt und sie beschäftigt und so den Keim mancher nützlichen Lebensregel in das weiche Herz pflanzt. — Die Arbeit dieser „wunderlichen Leute“ setzte der im Ort alt gewordene Lehrer Ernst fort, der ohne eine bestimmte Methode unterrichtete, der vielmehr soviel Methoden anwandte, als er Kinder vor sich hatte, also individuell jedes Kind erzog und lehrte. Vorliegendes Buch wird niemand unbefriedigt aus der Hand legen. Sei er Vater oder Mutter, Lehrer oder ein anderer Erzieher, er wird mit Nutzen manche Lehre für sein schweres Erziehungsgeschäft daraus ziehen können.

H. M.

Arnims Werke. Herausgegeben, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Monty Jacobi. Auswahl in 4 Teilen zu 2 Bdn. 689 und 681 S. In 2 Leinenbänden M. 4,80, Halbfranzband M. 6,—, Prachtausgabe in 2 Goldleinenbänden M. 6,—, Prachtausgabe in 2 Luxus-Halbfranzbdn. M. 8,—. Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin-Leipzig.

Wir haben schon früher an dieser Stelle auf die Neubearbeitung der Hempelischen Klassiker-Ausgabe hingewiesen, die jetzt unter dem Namen „Goldene Klassiker-Bibliothek“ erscheint. Wir können unser günstiges Urtheil hierüber hinsichtlich der Werke Arnims nur wiederholen. Die Auswahl bietet uns folgendes: I. Lebensbild. Gedichte. Von Volksliedern. Erinnerungen eines Reisenden. Briefe. II. Die Kronenwächter. Die Päpstin Johanna. III. Hanne und Jerusalem. Die Appelmänner. Der Stralauer Fischzug. IV. Fiabella von Ägypten. Frau von Saverne. Der tolle Invalide auf dem Fort Ratonnaeu. Fürst Ganzgott und Sänger Halbgott. Die zerbrochene Posaune. Die Majoratsherren. Die Verkleidungen des französischen Hofmeisters und seines deutschen Jünglings. Der Pfalzgraf, ein Goldwäscher. — Einleitungen des Herausgebers zu einzelnen Dichtungen erleichtern das Verständnis. Papier und Druck und Einband entsprechen allen gerechten Anforderungen.

E. M. Arndt, Wanderungen und Wandelungen mit dem Reichsfreiherrn von Stein. 231 S. 1. Bd. von Diesterwegs deutschen Volksausgaben, herausgegeben von Direktor E. Keller. Verlag Diesterweg, Frankfurt a. M. Geh. M. 1,50.

Das Buch an sich ist bekannt und bedarf keiner Empfehlung mehr. Es ist dankbar zu begrüßen, daß es hier in neuer guter Ausstattung wiederum dem Volke geboten wird. Die Verlagsbuchhandlung will in gleicher Weise eine Reihe wertvoller Bücher veröffentlichen, vorwiegend Quellenwerke, aus denen hervorragende Zeitgenossen über bedeutende Vorgänge oder über große Männer auf den verschiedensten Gebieten zu uns reden, oder in denen geistige und wirtschaftliche Strömungen zur Darstellung gelangen. M. G.

Fick, Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Darstellung. Europa, 416 S. Geheftet M. 4.—. Bleyl & Kaemmerer, Dresden-Blasewitz.

Dieses Handbuch, für Lehrer und Seminaristen geschrieben, will dem Benutzer zu einer gründlichen, vielseitigen und anschaulichen Erfassung des erd-kundlichen Stoffes verhelfen, damit er beim Unterrichte aus dem Vollen zu schöpfen imstande sei. Der Stoff ist deshalb reichlich bemessen. Im Vordergrund steht die natürliche Beschaffenheit der Erdräume. Nämlich eingehend sind die geologischen Verhältnisse berücksichtigt worden. Eine ausführliche Behandlung haben auch die Kulturzustände erfahren. Das Buch ist anregend geschrieben. Zahlreiche Abbildungen von charakteristischen Landschaften und Rärtchen, welche das Auffassen geologischer Verhältnisse erleichtern helfen, machen das Durcharbeiten des Werkes interessant. Es kann deshalb allen Lehrern, besonders denen, die zur Mittelschullehrerprüfung arbeiten, empfohlen werden. Pr.

Beder, Das Tertiärgebirge zwischen Staßfurt und Egeln nebst Orientierungskarte. 10 S. 75 Pf. Gebrüder Schenker, Staßfurt.

Das Werkchen bildet einen Beitrag zur praktischen Lösung der heimatlunden Frage, die ja die Eigenart der Heimat zu berücksichtigen fordert. Die Schrift behandelt absichtlich die einzelnen Glieder des Tertiär und beschreibt dann die Aufschlüsse der Kohlenbeden zwischen Staßfurt und Egeln. Wir vermüssen in der Abhandlung ein Profil, empfehlen sie sonst aber zum Studium und zur Nacheiferung. Pr.

Otto E. Ehlers, An indischen Fürstenhöfen. Jugend- und Volksausgabe. 2 Bde. Reich illustriert. Preis elegant gebunden je M. 1,75. (Samml. belehr. Unterhaltungsschriften Bd. 32/33.) Paetel, Berlin.

Diese beiden hübschen illustrierten Bändchen, ein als Volksausgabe freudig zu begrüßender geschickter Auszug aus dem bekannten umfangreicheren, unter gleichem Titel schon in siebenter Auflage erschienenen Werke des so frisch und humorvoll schildernden Weltreisenden, sind recht geeignet, im Kampf gegen

die Schmutz- und Schundliteratur als Ersatz für jenes verderbliche Jugend- und Volksgift einzutreten. Was kann es Reizvolleres geben, als diesen im leichten, manchmal fast übermütigen Plauderton gehaltenen Schilderungen zu folgen und den fröhlichen Forscher auf seinen Fahrten und Ritten durch den Zauber indischer Landschaften oder durch die märchenhafte Pracht indischer Bauten zu begleiten? Nichts ist spannender als die Tiger- und Elefantenjagen, die wir dank der temperamentvollen Darstellung des Verfassers selbst gewissermaßen miterleben. Die Zuverlässigkeit der Ehlers'schen Berichte ist durch einen seit vielen Jahren in Indien lebenden Freund des Herausgebers bestätigt worden, der auch ein Nachwort über die gegenwärtigen indischen Unruhen beigefügt hat.

Schneiders Typenatlas. Meinhold & Söhne in Dresden. Geb. M. 3,60.

Ein Typenatlas ist durchaus keine neue Idee, und wenn vorliegender Atlas eine große Verbreitung gefunden hat, ja sogar in 10 außerdeutschen Ländern Verlagsrechte erworben und in wenigen Jahren mehrere umfangreiche Auflagen erlebt hat, so sind das sichere Zeichen für seine Brauchbarkeit; denn die Typen sind ausgezeichnete, scharfe Holzschnitte und stammen von Künstlern, wie W. Claudius, H. Lentemann, G. Milke und C. F. Seidel, her. Den Bildern voran stehen ein Inhaltsverzeichnis und ein Register. Jeder Erdteil ist auf 3 Tafeln vertreten, getrennt nach Völkern, Tieren und Pflanzen, und zur Unterstützung der Anthropo-, Tier- und Pflanzengeographie ist auf jedem Kartenblatt eine Skizze des betr. Erdteils eingezeichnet, und Nummern geben den Ausbreitungsbezirk der einzelnen Objekte, die die gleiche Nummern tragen, an. Die letzte Tafel zeigt die Verbreitung der in mehreren Erdteilen angebauten wichtigeren Nutzpflanzen. H. M.

P. G. Buekers, Die Abstammungslehre. Eine gemeinverständliche Darstellung und kritische Übersicht der verschiedenen Theorien mit besonderer Berücksichtigung der Mutationstheorie. XI und 354 S. Leipzig 1909, Quelle & Meyer. Geh. M. 4,40, geb. M. 5,—.

Heute befinden wir uns mitten im Gewoge dieser geistigen Schlacht zwischen Monisten und Keplerbündlern, zwischen Selektionisten und Anhängern der Mutationstheorie. In diesem Streit der Meinungen leistet uns das vorliegende Werk vortreffliche Dienste. Obwohl sich der Verfasser zu den Anhängern der Mutationstheorie von de Vries bekennt, schildert er die übrigen Theorien mit anerkannter Objektivität; er will seine Meinung nicht andern aufdrängen, sondern es jedem denkenden Leser überlassen, sich selbst eine Meinung zu bilden. Deshalb läßt er die Vertreter der verschiedenen Richtungen in vielen Zitate selbst zu Worte kommen. Das Buch ist recht fesselnd geschrieben, so daß es jeden Leser voll und ganz befriedigen wird. F. R.

Meyer, Karl, Naturlehre (Physik und Chemie) für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnenseminare und Mittelschulen. Mit 338 Abb. 5. Aufl. 1908. 258 S. Leipzig, G. Freitag. Gbd. M. 3,—.

Das Buch ist zunächst für Mädchen bestimmt; die darin zur Ausführung gebrachten Grundsätze sind aber so allgemein gültig, daß es auch für Knabenschulen mit bestem Erfolge gebraucht werden kann. Es will nicht in die Breite gehen; aber „in die Tiefe mußt du steigen, soll sich dir das Wesen zeigen“. Das ist ein Grundsatz, der heute im Unterrichte viel zu wenig Anwendung findet; wie viele Lehrer suchen ihre Schüler durch eine ungeheure Stoffmenge zu erdrücken! Verfasser will den Stoff jedoch allseitig durchdringen. Dabei geht er, wo es möglich ist, ganz richtig von der natürlichen Anschauung, der Erfahrung, aus; nur wo dies nicht angängig ist, benutzt er den Versuch als Ausgangspunkt. So weist er den Versuch in die ihm gebührende Schranke, was man lange Zeit hindurch nicht getan hat. Das zum Denken anregende und zugleich vertiefende Moment, das „Warum und Weil“, kommt in dem Buche zu seinem Rechte. Das Buch trägt wissenschaftlich allen neuen Errungenschaften Rechnung. Wir empfehlen es auch allen Lehrern der Volksschule, die in der Naturlehre Unterricht erteilen, zur weiteren Vorbereitung auf den Unterricht, der in seiner Gebiegenheit und in seinen Erfolgen sicher dabei gewinnen wird. F. R.

Scheidemann-Bauermeister, Turnspiele für die Volksschule. Auf Grund des Ministerial-Erlasses vom 30. 4. 08 im Anschluß an den Leitfaden für den Turnunterricht in den preussischen Volksschulen von 1895. Mit 35 Abbildungen. J. Stahl, Arnberg.

Spielbücher mit größtenteils überreicher Auswahl und mehr oder weniger deutlicher Darstellungsweise überschwemmen den pädagogischen Markt. Die Darstellung aller Spiele nach bestimmten logischen Gesichtspunkten, die für alle Verhältnisse genügende Auswahl und nicht zuletzt die Zusammenstellungen und erläuternden Abbildungen werden dem Büchlein eine weitere gute Aufnahme in Kollegentreisen sichern. M.

Dsenberg, Die Organisation von hauswirtschaftlichen und kaufmännischen Mädchen-Fortbildungsschulen. Im Zusammenhange dargestellt nebst Stoffverteilungsplänen und Kostenanschlägen. B. G. Teubner, Leipzig. M. 1,60.

Die Notwendigkeit von Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht wird immer mehr erkannt; ihre Einrichtung aber begegnet immer wieder großen Schwierigkeiten. Zumeist liegt dies darin begründet, daß für die weibliche Bildung sowohl eine Vorbereitung auf den Beruf als Hausfrau und Mutter, als auch auf irgendeinen Erwerbszweig, wie Schneiderin und dergl. gefordert wird. Das Schriftchen ist für alle, die sich für die so wichtige Frage interessieren, von großer Wichtigkeit. e.

Künstler-Modellierbogen. Verlag Teubner, Leipzig.

Modellierbogen auszuscheiden und daraus Schlösser, Burgen usw. zusammenzufügen, war von jeher eine Lieblingsbeschäftigung unserer Knaben; nur entsprachen diese Modellierbogen meist wenig den Anforderungen, die man billigerweise an sie stellen mußte, wenn sie nicht ein bloßes Beschäftigungs-, sondern auch ein Bildungsmittel sein sollten. Es fehlte in der Regel an einer richtigen Farbengebung, namentlich entsprachen die beigegebenen Staffagefiguren den Anforderungen meist in keiner Weise, besonders wegen des Mißverhältnisses ihrer Größe zu der der Bauten, die sie beleben sollten, dann auch wegen der geringen Treue der Kostüme und der Naturwidrigkeit der gebotenen Pflanzen- und Tierformen. Hier hat die Firma B. G. Teubner gründlich Wandel geschaffen dadurch, daß sie mit der Herstellung von Modellierbogen zuerst namhafte Künstler beauftragte, die inhaltlich bedeutsame Motive in sachlich richtiger Darstellung und ästhetisch einwandfreier Ausführung schufen, sowie dadurch, daß sie alsdann ein Preisausschreiben veranstaltete, das weite Künstlerkreise für den neuen Gedanken anzuregen vermochte. Aus ca. 220 eingegangenen Entwürfen wählte ein Preisrichterkollegium, zusammengesetzt aus wissenschaftlichen und künstlerischen, pädagogischen und technischen Kapazitäten, die besten Entwürfe zur Vervielfältigung aus. Aus der Welt der Kinder bringt es als prächtige, selbst zu fertigende Unterhaltungsspiele ein anregendes Schattentheater, das anziehende Märchenbild Hänsel und Gretel sowie den Bahnhof und das farbenreiche Marktbild einer kleinen Stadt mit reichem Leben. Die größeren Kinder aber führt es im deutschen Lande umher und läßt sie die Eigenart der Dauligkeiten, wie sie Alpenwelt, Mittelgebirge und Tiefland aufweisen, schauen, sodann führt es zurück in die deutsche Vergangenheit und läßt das Ritter- und Bürgerleben des Mittelalters lebendig werden. Aus der fernen Steinzeit Deutschlands läßt es eine Pfahlbausiedelung erstehen. Endlich läßt es zur Reise um die Welt ein und stellt das Leben und Treiben in einem rumänischen Bauerngehöft, die Wolfenträger der neuen Welt, das Lappenlager der Eskimos, die Singhalesenhütte Ostindiens und das Teehaus von Japan dar. Jeder Bogen kostet 40 Pf., jeder Staffagebogen 20 Pf.

Das Zeichnen als Veranschaulichungsmittel beim Volksschulunterricht. Von Franz Engleder und Martin Schinnerl. C. C. Buchners Verlag, Bamberg. Geb. M. 2,40.

Der hohe Wert des Zeichnens als Hilfsmittel zur Veranschaulichung im Unterricht ist längst von den hervorragendsten Fachmännern der Schule gewürdigt. Aber am lautesten ertönt wohl in der Gegenwart der Ruf, das

Zeichnen in den Dienst des gesamten Unterrichts zu stellen. Hierbei soll es nicht etwa die Veranschaulichung durch den Gegenstand selbst verdrängen, sondern soll diese fördern, klären und befestigen und nur ausnahmsweise, wenn der Vorführung des betreffenden Gegenstandes unüberwindliche Hindernisse im Wege stehen, sie ersetzen. Das vorliegende Werk bietet dem Lehrer die wichtigsten Fingerzeige für eine praktische Durchführung des Zeichnens im Unterricht auf den verschiedenen Stufen und in den wichtigsten Unterrichtsgebieten. Außer den in der Einleitung besprochenen allgemeinen Grundsätzen des skizzierenden Zeichnens in der Schule interessieren hauptsächlich die Abschnitte, welche die Verwertung des Zeichnens im heimatkundlichen bezw. geographischen Unterricht unter Berücksichtigung der Schülerwanderungen, sowie in der Naturkunde behandeln. Bei dem letzteren sind besonders die biologischen Verhältnisse betont. Das Werk ist geeignet, dem weniger geübten Zeichner gute Dienste für seine Weiterbildung zu leisten, aber auch der fortgeschrittene Zeichner wird aus ihm manche wertvolle Anregung erhalten. Vor allem wird es dazu beitragen, den Kollegen die Auswahl des Zeichenstoffes für die einzelnen Unterrichtsfächer zu erleichtern.

S.

Moderne Zeichenvorlagen von A. Papáček, R. R. Professor. Verlag von B. Kočí, Prag.

Für den nach modernen Grundsätzen zu betreibenden Zeichenunterricht unserer Schulen ist dieses Werkchen ganz und gar nicht verwendbar, obgleich es den Titel „Moderne Zeichenvorlagen“ trägt. Der Verfasser steht auf völlig veraltetem Standpunkt. Nach seinen Ausführungen soll der Zeichenunterricht nach Vorlagen erteilt werden, die als Stoff sogenannte moderne Stilisationen aus dem Pflanzen- und Tierreich und deren ornamentale Anwendung bieten. Jeder Vorlage ist eine Einteilung beigegeben, wahrscheinlich um den Schüler der Mühe zu entheben, die Formverhältnisse selbst abzuschätzen, eine Einteilung, die größtenteils auf einer äußerst mechanischen Konstruktion beruht. Daß hierdurch eine Erziehung zu bewußtem Sehen, zur Formauffassung erzielt wird, ist undenkbar. Ähnlich ist es mit der Ausbildung des Farbensinnes, die der Verfasser dadurch zu erreichen meint, daß er für jede Vorlage ausdrücklich vorschreibt, mit welchen Farbtönen sie ausgetupst werden soll. Der Inhalt des Heftchens ist sehr dürftig.

S.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Anales de instrucción primaria (República oriental del Uruguay). Montevideo, 1909. — Treugold, **Sadrach A. B. Dnego**. 110 S. Zug, Stuttgart. M. 1,—. — Schott, **Unter russischer Knete**. 32 S. Hertel, Berlin. 10 Pf. — Taute, **Schiller in Leipzig**. Kinderfestspiel. 15 S. Brandstetter, Leipzig. 20 Pf. — Kley, **Die praktische Kalkulation im Fleischergewerbe**. 21 S. Meyer, Hannover. 50 Pf. — Weinheimer, **Zwei Schwesern**. Roman. 158 S. Xenien-Verlag, Leipzig. M. 2,—. — **Zwei Meisterstücke der Bildhauerkunst**. Verlag Weicher, Berlin. Je 1 Bändchen 80 Pf. — Messerschmidt, **Das bürgerliche Gesetzbuch**. 47 S. Huhle, Dresden. 60 Pf. — Daniel, **Lehrbuch der vereinfachten deutschen Stenographie**. 40 S. Berlin, Breite Straße. ? — Magdorp, **Jugend- und Volksbücher**. 52. Heft. Das Erntefest-Spiel. Aufführung für die Jugend ländlicher Kreise. Von Flor. Gebhardt. J. u. B. 16 Darst. 53. Heft. Frühling. Ein Blumenspiel für Kinder. Von M. v. Esche. 14 Darst. 54/55. Heft. Winter und Frühling. Ein Märchen von Gust. Falke. In Musik gesetzt für Kinderstimmen und Kinderchor mit leichter Begleitung des Pianoforte von Rud. Gw. Zingel. 11 Darst., auch mehr oder weniger. 56. Heft. Winter und Frühling. Ein szenisches Spiel für Kinder von Gustav Falke. Derselbe Text wie Nr. 54/55, aber zum Sprechen eingerichtet und mit bekannten Volksliedern versehen. 57. Heft. Die drei Wünsche und Der kleine Däumling. Von P. Magdorp. Zwei Märchenspiele für Jug.- und Volksbühne. 7 u. 12 Darst. 58. Heft. Selbst ist der Mann! Von den Kindern des Dorfes Coethen i. Markt

selbst verfaßte und szenisch eingerichtete Kl. Spiele. Herausgegeben von P. Maßdorf. 59. Hest. Acker und Ähren. Erntefestspiel für die Jugend ländlicher Kreise. Von H. Bertelmann. Zug- und Volksbühne. 60. Hest. Im Kranze froher Feste. Sammlung Kl. Szenen und Aufführungen für Familienfeste aller Art. 61. Hest. Weihnachtsfestspiel mit leb. Bildern. Von Gottl. Ehr. Jugendbühne. 62. Hest. Frühlingsfestspiel. Von Gottl. Ehr. Jugendbühne. Verlag Arwed Strauch, Leipzig. — Junker, **Aufgabensammlung zur Arithmetik und Algebra**. 309 S. Ulmer, Stuttgart. M. 2,80. — Pantusch, **Rechenbuch für gewerbliche Berufe**. 96 S. Hühle, Dresden. 80 Pf. — Guckes, **Rechenbuch für Bauhandwerkerklassen**. 83 S. Auffarth, Frankfurt a. M. 80 Pf. — Wilt, **Das Rechnen der Volksschule**. 2. Schülerheft. 48 S. Bleyl, Dresden. 30 Pf. — Wilt, **Das Rechnen der Volksschule**. 2. Lehrerheft. 51 S. Bleyl, Dresden. M. 1,—. — Wunderlich, **Kalender für Zeichenlehrer**. 144 S. Degener, Leipzig. M. 2,—. — **Kalender und Taschenbuch für Zeichenlehrer und Zeichenlehrerinnen 1909**. — Weber, **Die Technik des Tafelzeichnens**. Teubner, Leipzig. M. 6,—. — Thoma, **Malbuch mit Landschaften**. — Thoma, **Postkartenmaler, Landschaften**. — Engleder, **Das Zeichnen**. 126 S. Buchner, Bamberg. M. 2,40. — Seinig, **Praxis des Gedächtniszeichnens**. 43 S. Wunderlich, Leipzig. M. 1,20. — Göthel, **Lehrbuch der Englischen Sprache**. Quelle, Leipzig. I. Stufe, 127 S. M. 1,20. II. Stufe, 198 S. M. 1,80. — Jffe, **Der kleine Franzose**. 190 S. Amelang, Leipzig. ? — Kiene, **Der unheilvolle Konflikt**. Zur Reform des französischen Sprachunterrichts. 73 S. Gmelin, München. M. 1,40. — Grand, **Leitfaden der französischen Sprache**. I. Teil. 232 S. Schuler, Chur. M. 2,20.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Erziehung und Unterricht. Die Hygiene des Schulzimmers im Winter. Müller. 4. — Lücken und Mängel in der geistlichen und gerichtlichen Behandlung der gefährdeten und verwahrlosten Jugend. Brück. 10 ff.

Lehrerzeitung für Thüringen. Gedächtnis und Memorierstoff. Hoed. 13. — Auf den Spuren der Humanität. Gutmann. 14 ff. — Ist die Trennung von Kirche und Schule in Meiningen vorbildlich? 24. — Unsere Stellung zum Monismus. Traub. 25.

Die Lehrerin. Die Behandlung der Jugendlichen nach dem neuen Strafgesetzentwurf. Pappitz. 3. — Frauenschulen und Kindergärtnerinnenbildung. Droscher. 5. — Nach welchen Grundsätzen ist die Volksschule umzugestalten? Kulke. 13 ff. — Der fremdsprachliche Literaturunterricht an den Lehrerinnenseminaren. Gallandi. 15.

Pommersche Blätter. Die Reform der württembergischen Volksschule. 15. — Über vermehrte Verwendung von Skizzen und Erhöhung der Selbsttätigkeit im naturkundlichen Unterricht. 16.

Schulblatt für Braunschweig und Anhalt. Was kann unsere Schule zum Schutze der vorgeschichtlichen Altertümer tun? Voges. 10. — Die sittlichen Grundmotive. Heine. 12. — Der Lehrer und seine pädagogischen Forderungen im Spiegel von Goethes „Faust“, I. Teil. Lohmann. 13. — Entwurf eines Lehrplanes für gewerbliche Fortbildungsschulen im Herzogtum Braunschweig. Reinert. 20.

Schweizerische Lehrerzeitung. Was bezweckt der Zeichenunterricht in den Volksschulen? Neumann. 15. — Entwicklungsethik. 16 ff. — Warenkunde. Rüst. 16.

Monatsschrift für Schulgesang. Das Geheimnis der Tonmessung. Riemann. 1. — Haben Atmungsübungen Einfluß auf die Stimme? Andersen. 1. — Einiges über Tonbildung in der Schule. Löbmann. 3. — Was man aus einer Musikeprüfung lernen kann. Lüdecke. 3. — Giovanni Battista Pergolesi. Münnich. 10. — Über die Geschicklichkeit der Stimme. Gußmann. 10. — Die segensreiche Wirkung der richtigen Atmung beim Schulgesange.

Apig. 10. — Auf natürlichem und selbständigem Wege zum bewußten Notensingen. Lübeck. 10. — Buchstabe und Laut. Heinrich. 11. — Das „monistische“ Harmoniesystem Kapellens. Schäfer. 11 ff. — Stileinheit in den Konzertprogrammen höherer Schulen. Noacksch. 12.

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Über die Notwendigkeit des geordneten Schulwanges für Taubstumme in Preußen. Richter. 10 ff. — Wider das Deutsche Lesebuch. Wendt. 10 ff. — Wider die deutschen Aufsätze. Wendt. 12. — Lehrplan im Zeichnen usw. Döpel. 13 ff. — Das Wesen der Zahl. Schwarz. 14 ff. — Persönlichkeit. Stupnik. 16. — Die Bestrebungen Kerckensteiners und das Münchener Volksschulwesen. Köppler. 20 ff. — Fr. W. Försters moralpädagogische Ansichten. Darstellung und Kritik. Böhm. 22 ff. — Vorträge für Elternabende. Staude. 22 ff. — Friedrich Rückert als Erzieher. Brügel. 23 ff. — Herbart in seinen Nebenämtern. Ziller. 24. — Die Persönlichkeit als geistiges Lebensideal. Richter. 26 ff. — Die Fortbildung der aus der Volksschule entlassenen Mädchen. Meyer. 26 ff. — Die Realienbuchfrage. Clemenz. 31 ff. — Die Behandlung nervöser Schulkinder. Raede. 38. — Die Kunst des Erzählens in der Volksschule. Uhlig. 38. — Lernschule oder Arbeitschule. Mittenzwei. 39 ff. — Aus der Geschichte des mecklenburgischen ritter- und landschaftlichen Landschulwesens. Schnell. 39 ff. — Freiligraths Dichten und Trachten. Zeißig. 39.

Deutsche Schulpraxis. Sonnenschein im pflanzenkundlichen Unterrichte. Zill. 15. — Anschauung und Veranschaulichung im französischen Unterricht. Krause. 16. — Der Unterricht in der Muttersprache nach der Methode der Mutterschule. Rabich. 16 ff. — Über das Glück als Erziehungsideal. Wahnelt. 18. — Schule und Leben. Hoche. 26. — Die Philosophie und der Lehrer. Paßkönig. 27. — Die Zukunft der höheren Mädchenschulen in Sachsen. Seyfert. 27.

Deutsche Lehrerzeitung. Die Lehre von der Veröhnung nach Schrift und Bekenntnis und die Anwendung dieser Lehre auf Erziehung und Unterricht. Asmussen. 27 ff. — Ratschläge zur Vorbereitung auf den naturkundlichen Unterricht der Volksschule und die zweite Lehrerprüfung. Nehm. 34 ff.

Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Die Tätigkeit des Lehrers als „Entbindung gestaltender Kraft“. Ostermann. 15. — Hat Jesus gelebt? Fiebig. 17. — Vom pädagogischen Wert der Blumen- und Pflanzenpflege. Gienapp. 18. — Die Mannheimer Volksschule in Hamburger Beleuchtung. 18. — Schulaufsicht und Schulleitung in Österreich. Schwarz. 19. — Der deutsche Sprachunterricht auf Grund des gegenwärtigen Standes der experimentellen Pädagogik. Bergiebel. 25 ff. — Der Deutsche Lehrerverein in Österreich. 26. — Jesus. Fiebig. 28. — Wie spiegeln sich die geschichtlichen Ereignisse in der Dichtung? Haase. 28.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

M. H. Schulrat Friedrich Polack wohnt in Treffurt a. W.

Volsbibliothek. Außer der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung in Berlin leistet auch die Deutsche Dichter-Gedächtnis-Stiftung in Hamburg-Großborstel bei der Einrichtung von Volksbibliotheken Hilfe.



Die philosophischen Lehrgebäude seit Kant.

Von Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Kant.

§ 1. Kants philosophische Entwicklung bis zum Jahre 1781.

Wenn man mit seinen philosophischen Studien bei Kant, dem Begründer der neueren Philosophie einsetzen will, kann man nicht umhin, sich über die damals herrschenden philosophischen Grundanschauungen klar zu werden. Durch Wolff war die dogmatisch-metaphysische Schule begründet worden, wonach mit Vermeidung aller Prüfung dessen, was das Erkenntnisvermögen lehrt, ein widerspruchsfreies Weltbild geschaffen werden sollte, das Intellekt und Gemüt des Menschen zu befriedigen vermöge. Von Hume und Hutcheson ausgehend war der Empirismus nach Deutschland herübergekommen, der sein Weltbild aus der Wahrnehmung herleitet, dem Sage gemäß: *Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu, interno aut externo.*

Kants Universitätsjahre fallen nun in die Zeit, da der Wolffsche Rationalismus mit dem Empirismus um die Herrschaft rang; dem ersteren, in dem er erzogen worden war, entnahm er die Geringschätzung der empirischen Psychologie und aller damit zusammenhängenden Erscheinungen und Versuche, was in seinen kritischen Hauptschriften von hoher Bedeutung war, vorläufig aber in seinen erkenntnistheoretischen Schriften nicht in dem Maße zur Geltung kam. Vielmehr folgte er seit ungefähr 1760 den schon erwähnten Engländern und Schotten, wie „die Untersuchung über die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und Moral 1764“*) zeigt. In ihr legt er dar, welche Methode in der Philosophie falsch und welche richtig ist; er stellt die Natur der metaphysischen Gewißheit fest und bestimmt danach die Grundsätze der natürlichen Theologie und Moral.

1766 kommt er in seiner Schrift „Träume eines Geistersehers“ zum Skeptizismus, der Philosophie, die alles Erkennen in Zweifel zieht, und von der sich schon ein schwacher Unterton bei den Empiristen bemerkbar machte. Mit dem Jahre 1770 jedoch tritt eine neue Wandlung in

*) Rosentrantz, Untersuchungen usw. S. 110 u. 111. Leipzig, Leop. Voss. 1838.

Kants philosophischem Denken ein. In seiner Dissertation: *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis**) zeichnet er die Bahnen, die er in Zukunft gehen will: Die reine Vernunft allein vermag die ersten Prinzipien der Moralphilosophie zu erkennen; das Gefühl der Lust und Unlust verliert die Bedeutung (Kant bezeichnet 1764 in der schon erwähnten „Untersuchung“ das Gefühl als das mögliche Grundprinzip der Moral); Shaftesbury und seine Anhänger (die Empiristen) verdienen getadelt zu werden. Diese Schrift zeigt nun nicht etwa eine Rückkehr zur dogmatischen Methode des Philosophierens nach Leibniz und Wolff, sondern führt hin zu dem noch einzigen offenstehenden Weg, zum Kritizismus. Dieser besteht darin, das Verfahren der Vernunft selbst zu untersuchen, das gesamte menschliche Erkenntnisvermögen zu zergliedern und zu prüfen, wie weit die Grenze desselben wohl gehen möge. Nach Kant muß der Philosoph 1. die Quellen des menschlichen Wissens, 2. den Umfang des möglichen und nützlichen Gebrauchs alles Wissens, 3. die Grenzen der Vernunft bestimmen, was er das Nüttigste, aber auch das Schwerste nennt. Durch die Lösung dieser dritten Aufgabe tritt er jedem der bisherigen Hauptsysteme der Philosophie entgegen. Er wendet sich durch seine kritische Betrachtung

I. gegen den empirischen Materialismus:

denn es gibt im menschlichen Geiste gewisse Anschauungsformen, Verstandesbegriffe und moralische Grundgesetze oder Forderungen der praktischen Vernunft, die nicht aus der Erfahrung stammen, sondern a priori, d. i. angeboren, sind;

II. gegen den philosophisch=dogmatischen Idealismus:

denn es gibt außer uns wirklich Dinge an sich, welche auf unsere Sinne einwirken und die zu der Erscheinungswelt in unserm Inneren durch die Empfindungen, welche sie verursachen, den objektiven Realgrund bilden;

III. gegen den philosophisch=dogmatischen Realismus:

denn es gibt Eigenschaften der Dinge der Außenwelt, die nur durch unsere Vorstellung und für dieselbe im Vorstellen selbst entstehen und auf diesem beruhen,

IV. gegen den Skeptizismus:

denn es gibt einen sicheren Besitz der Sinnesanschauungen, der Verstandeserkenntnisse und der Vernunftideen in der synthetischen Einheit des Selbstbewußtseins;

V. gegen den eudämonistischen Sensualismus (eine Glückseligkeitslehre, die nur auf die Sinne aufgebaut ist):

*) *De mundi sensibilis etc.* Kirchmann, Philos. Bibl. Bd. 52. Leipzig, Dürr. 1878. S. 96 fg.

denn es gibt ein Gesetz, das in des Menschen Innere gelegt ist: den kategorischen Imperativ*).

Mit dem Jahre 1781 hat nun Kant den Höhepunkt seiner philosophischen Stellung erreicht, zu dem die Dissertation aus dem Jahre 1770 der Wegweiser gewesen war, den endgültigen Standpunkt des Kritizismus.

§ 2. Kants philosophisches Lehrgebäude im allgemeinen.

Um das philosophische Lehrgebäude Kants kennen zu lernen, ist die Bekanntschaft mit wenigstens seinen Hauptwerken notwendig, als die zu nennen sind:

- a) Kritik der reinen Vernunft 1781,
- b) Kritik der praktischen Vernunft 1783,
- c) Kritik der Urteilskraft 1790.

Interessant zu lesen sind auch noch:

- d) Die 1785 erschienene Grundlegung zur Metaphysik der Sitten,
- e) Die Metaphysik der Sitten vom Jahre 1797
- f) und die Anthropologie in pragmatischer Hinsicht**).

Die Überschriften seiner drei Hauptwerke geben zugleich die Einteilung seines Systems an, und zwar ist sein Einteilungsprinzip ein psychologisches gewesen; war er ja auch der erste, der in einem Briefe an Reinhold vom 28. Dezember 1787 die drei Seelenvermögen strifte ausgesprochen hat***), wenn er sagt: „denn der Vermögen des Gemüts sind drei: Erkenntnisvermögen, Gefühl der Lust und Unlust und Begehrungsvermögen.“ Danach ist auf dem Erkennen oder Erkenntnisvermögen die Kritik der reinen oder theoretischen Vernunft, auf dem Gefühl der Lust und Unlust die Kritik der Urteilskraft, und auf dem Begehren und Handeln die Kritik der praktischen Vernunft aufgebaut, doch so, daß das Erkenntnisvermögen die Prinzipien auch für die beiden anderen Vermögen enthält:

Erkenntnisvermögen
(enthält die Prinzipien für)

Erkennen (i. eng. Sinne).	Gefühl der Lust und Unlust.	Begehren und Handeln.
Kritik der reinen oder theoretischen Vernunft.	Kritik der Urteilskraft.	Kritik der praktischen Vernunft.

*) Vergleiche dazu die Stellung des Fichteschen Systems im Entwicklungsgange der Philosophie oder Charakteristik der philosophischen Systeme von Thales bis Fichte v. Dr. Adolf Drechsler. Dresden, Kunze 1862.

**) Die genannten Schriften sind zum Teil in Reclams Universalbibliothek zu haben. Gesamtausgabe der Werke von Rosenkranz, Leipzig, Voß 1838. Neu herausgegeben: v. Kirchmann; Dürr, Leipzig: als Gesamtausgabe und im einzelnen (Erläuterungen von Kirchmann besonders).

***). Vergleiche meine Arbeit „Das Gefühl bei Kant“, Zeitschrift für Philos. und Päd. herausg. v. Flügel, Just u. Rein. 17. Jahrgang. Oktoberheft, Langensalza, Beyer u. Söhne. 1909; Sonderabdruck.

§ 3. Kritik der reinen Vernunft 1781*).

Was der Titel dieses Werkes besagen will, kann man aus Kants Ausführungen selbst herauslesen. „Vernunft ist das Vermögen, welches die Prinzipien a priori an die Hand gibt. Reine Vernunft ist diejenige, welche die Prinzipien, etwas schlechthin a priori zu erkennen, enthält“ **). Mit dem Namen „Kritik“ bezeichnet er nun die Tätigkeit***), die die Berichtigung der Erkenntnisse zur Absicht hat und die den Probestein des Werts oder Unwerts aller Erkenntnisse a priori abgeben soll. Eine solche Kritik ist nur eine Vorbereitung zu einem System der Philosophie der reinen Vernunft, nicht etwa eine Kritik der Bücher und Systeme derselben, sondern eine Kritik des reinen Vernunftvermögens selbst. Als solche bezieht sie sich nicht auf das gesamte Gebiet der Philosophie, sondern nur auf die Transszendentale-Philosophie, und auf diese auch nur insoweit, als zu deren Begründung und Aufbau notwendig ist, oder wie Kant auf S. 46 sich ausdrückt: „Zur Kritik der reinen Vernunft gehört demnach alles, was die Transszendentale-Philosophie ausmacht, und sie ist die vollständige Idee der Transszendentale-Philosophie, aber diese Wissenschaft noch nicht selbst, weil sie in der Analysis nur so weit geht, als es zur vollständigen Beurteilung der synthetischen Erkenntnis a priori erforderlich ist.“ Auszuscheiden haben deshalb von vornherein alle die Begriffe, die etwas Empirisches enthalten. Man wird daher auch die obersten Grundsätze der Moralität in ihr vergeblich suchen; denn diese setzen die Begriffe der Lust und Unlust, der Begierden und Neigungen usw. voraus, deren empirischer Ursprung bei Kant seit der Dissertation von 1770 feststand.

In der Einteilung des Werkes folgte er dem damals herrschenden allgemeinen Brauch; er scheidet

1. in die transszendentale Elementarlehre, und
2. die Methodenlehre.

Die erstere gliedert sich wieder in die transszendentale Ästhetik (Ästhetik als Wissenschaft von den apriorischen Prinzipien der Sinnlichkeit) und in die transszendentale Logik.

Die transszendentale Ästhetik beantwortet die Frage: Was ist der apriorische Besitz unserer Sinnlichkeit oder unseres Anschauungsvermögens?

„Die Fähigkeit (Rezeptivität), Vorstellungen durch die Art, wie wir von Gegenständen affiziert werden, zu bekommen, heißt Sinnlichkeit“ †); sie allein liefert uns die Anschauung.

Durch den Verstand werden die Gegenstände gedacht; er gibt uns die Begriffe.

Die Vorstellungen können nun nach Kant zweierlei Art sein; solche,

*) Kritik d. rein. Vernunft v. Im. Kant. Text der Ausg. 1781. Herausg. v. Rehrbach. Leipzig, Reclam.

**) Krit. d. r. Vern. S. 43.

***) Vergl. Krit. d. r. Vern. S. 44.

†) Krit. d. r. Vern. S. 48.

die wir durch die Empfindung bekommen, und solche, in denen nichts, was zur Empfindung gehört, angetroffen wird; die letzteren nennt er reine Vorstellungen, reine Form der Sinnlichkeit, auch reine Anschauung. Abstrahiere ich z. B. von einem Gegenstande, den ich als Vorstellung in mir habe, alles das, was der Verstand über Substanz, Teilbarkeit usw. denkt, und was die Empfindung über Härte, Farbe mich lehrt, so bleibt doch zuletzt noch etwas übrig: nämlich Ausdehnung und Gestalt, die jedem Körper eigen sein müssen; diese gehören zur reinen Anschauung, sind in uns, ohne daß wir an irgendeinen Gegenstand denken müßten, sind uns a priori eigen. Eine Wissenschaft, die alle derartigen Prinzipien der Sinnlichkeit a priori aufstellt, nennt Kant transzendente Ästhetik.

Kant behauptet nun S. 50: Es wird sich finden, daß es nur zwei reine Formen sinnlicher Anschauung, als Prinzipien der Erkenntnis a priori, gebe, nämlich Raum und Zeit: der Raum als reine Form des äußeren Sinnes, — Gegenstände werden außer uns und als außer-einander, bez. nebeneinander existierende erkannt —, die Zeit als reine Form des inneren Sinnes, vermittelt deren das Gemüt sich selbst oder seinen inneren Zustand anschaut.

Wichtiger als die bloße Aufstellung der beiden Grundformen Raum und Zeit als apriorische Begriffe der Sinnlichkeit ist die Beweisführung*) dieser Behauptung: 1. der Raum ist kein empirischer Begriff, der von äußerer Erfahrung abgezogen worden ist; denn jedwede Empfindung kann nur gemacht werden, wenn ich die Vorstellung des Raumes zugrunde lege. Demnach kann die Vorstellung des Raumes nicht aus den Verhältnissen der äußeren Erscheinungen durch Erfahrung erborgt sein, sondern diese äußere Erfahrung ist selbst nur durch gedachte Vorstellung allererst möglich.

2. der Raum ist eine notwendige Vorstellung a priori. Wohl kann man sich einen Raum ohne Gegenstände, aber nie einen Gegenstand ohne Raum denken.

3. die ersten Grundsätze der mathematischen Bestimmung würden nichts als Wahrnehmung sein, die apodiktische Gewißheit aller geometrischen Grundsätze wäre hinfällig, der Satz z. B.: zwischen zwei Punkten ist nur eine Gerade möglich, müßte in seiner Fortsetzung lauten: soweit bis jetzt beobachtet werden konnte, wenn nicht der Begriff des Raumes a priori feststände.

4. der Raum ist kein diskursiver, oder wie man sagt, allgemeiner Begriff von Verhältnissen der Dinge überhaupt, sondern eine reine Anschauung; redet man von vielen Räumen, so sind es doch nur Teile eines und desselben alleinigen Raumes.

Was Kant vom Raume sagt, wendet er auch auf den Begriff der Zeit an, um seine Apriorität zu beweisen**), nur mit dem Unterschied, daß, während der Raum nur die äußeren Erscheinungen umfaßt, die Zeit

*) Vergl. Krit. d. r. Vern. S. 51 fg.

**) Vergl. Krit. d. r. Vern. S. 58/59.

die Anschauungsform aller Erscheinungen ist: was im Raume ist, ist auch in der Zeit.

In den auf diese Beweisätze folgenden Schlüssen treten noch zwei Begriffe auf, die scharf auseinander gehalten werden müssen: Erscheinung, d. i. die uns zugekehrte, unserm Vorstellen zugängliche Seite des Dinges, und Ding an sich, worunter Kant die dem Dinge eigene Beschaffenheit versteht; unser Anschauen schaltet dabei aus.

Da nun zu jeder Erkenntnis Anschauung gehört, unsere Anschauung aber an Raum und Zeit gebunden ist, das Ding wiederum, wie es sich in Raum und Zeit darstellt, eine Erscheinung ist, so erkennen wir die Dinge nur wie sie scheinen, nicht wie sie sind, die Phänomena, nicht die Noumena.

Die Dinge erscheinen uns, wir können sie auch denken, aber eine eigentliche Anschauung (die Erkenntnis des Dinges an sich), haben wir nicht von ihnen. Da nun bei Kant Anschauen und Denken zusammen das Erkennen der Dinge ausmachen, wir aber nicht zu einer Anschauung gelangen können, sondern nur die Erscheinung der Dinge in uns haben, ist auch ein wirkliches Erkennen der Dinge unmöglich. Ja selbst mich erkenne ich nicht im strengsten Sinne des Wortes, sondern ich erkenne mich nur, wie ich mir erscheine.

Auch die Begriffe transszendenter und transszendentaler Vernunftgebrauch erfahren bei ihm eine Läuterung insofern, als er den ersteren verwirft, der vergeblich das hinter der Erscheinungswelt liegende zu erkennen vermeint; ein transszendentaler Vernunftgebrauch dagegen bleibt diesseits bei dem Erfahrbaren stehen, und sucht nur dessen Verbindung, das, wodurch alle Erfahrung nur möglich gemacht wird, das Apriori zu erforschen.

Die transszendentale Logik behandelt die Frage: Was ist der apriorische Besitz unseres Verstandes?

Die transszendentale Logik hat es mit dem Verstande zu tun, dem Vermögen, das selbst Vorstellungen hervorzubringen vermag. Hat die Sinnlichkeit uns die Art des Gegenstandes gegeben, können wir uns durch den Verstand die Dinge denken. Beide müssen immer in Wechselbeziehungen gedacht werden; es ist ebenso notwendig *), „seine Begriffe sinnlich zu machen (d. i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen), als seine Anschauungen sich verständlich zu machen (d. i. sie unter Begriffe zu bringen). Nur daraus, daß sie sich vereinigen, kann Erkenntnis entspringen.“ Ist die Ästhetik die Wissenschaft von den Regeln der Sinnlichkeit, so ist die Logik die Wissenschaft von den Verstandesregeln.

Kant scheidet nun die Logik des allgemeinen von der des besonderen Vernunftgebrauchs, die erstere, die die schlechtthin notwendigen Regeln des Denkens, die letztere, die die Regeln, über eine gewisse Art der Gegenstände richtig zu denken, enthält; Elementarlogik und Organon dieser oder jener Wissenschaft, wie er die beiden Gruppen auch bezeichnet.

*) Krit. d. r. Vern. S. 77.

Die transszendentale Elementarlogik, die Kant Analytik nennt, hat es mit den reinen Begriffen zu tun, die ebenso wie Raum und Zeit der Sinnlichkeit im Verstande bereit liegen, also a priori sind. Um aber zu diesen reinen Elementarverstandesbegriffen, und zwar zu ihrer vollständigen Zahl zu gelangen — Aristoteles hat auch eine Tafel derselben aufgestellt und zwar so, wie die Erfahrung sie ergab —, sieht sich Kant nach einem Einteilungsprinzip um, das er in der Logik und zwar im Urteil findet.

Der Kreis ist rund; der Körper ist schwer. Während im ersten Satze das Prädikat bereits im Subjekt enthalten ist, wird durch das Prädikat des zweiten Satzes unsere Erkenntnis erweitert; im ersten Falle redet man von einem analytischen, im zweiten von einem synthetischen Urteil. Die analytischen Urteile werden immer a priori, die synthetischen dagegen, weil die Erfahrung in ihnen etwas Neues bietet, empirisch sein. Kant ist nun (im Gegensatz zu Hume) der Ansicht, daß Urteile etwas Neues bieten können, trotzdem sie a priori sind. Zu diesem Zwecke abstrahiert er von einem Urteil allen Inhalt und sieht nur auf die bloße Verstandesform; dadurch gelangt er zu vier verschiedenen Arten von Urteilen, deren jede wieder drei Momente unter sich enthält:

- | | | |
|---------------|-----------------|----------------|
| 1. Quantität. | 2. Qualität. | 3. Relation. |
| Allgemeine. | Bejahende. | Kategorische. |
| Befondere. | Verneinende. | Hypothetische. |
| Einzelne. | Unendliche. | Disjunktive. |
| | 4. Modalität*). | |
| | Problematische. | |
| | Affertorische. | |
| | Apodiktische. | |

Daraus ergeben sich für Kant die reinen Verstandesbegriffe, die er nach Aristoteles Kategorien nennt. Es sind die Kategorien der

- | | | | |
|---------------|--------------|-------------------|------------------|
| 1. Quantität. | 2. Qualität. | 3. Relation. | 4. Modalität. |
| Einheit. | Realität. | Substanz u. | Möglichkeit u. |
| | | Akzidenz. | Unmöglichkeit. |
| Vielfheit. | Negation. | Ursache u. | Dasein u. |
| | | Wirkung. | Nichtsein. |
| Allheit. | Limitation. | Gemeinschaft. | Notwendigkeit |
| | | (Wechselwirkung.) | u. Zufälligkeit. |

Aus den folgenden Betrachtungen**) sei noch hervorgehoben, daß er je zwei Gruppen davon zusammengefaßt haben will; die erste Abteilung (Quantität und Qualität) bezieht sich auf die Gegenstände der Anschauung; er belegt sie mit dem Namen der mathematischen Kategorien; die zweite (Relation und Modalität) richtet sich auf die Existenz dieser Gegenstände (entweder in Beziehung aufeinander oder auf den Verstand); das sind die dynamischen Kategorien. Daß die dritte Art jeder Klasse

*) Die weitere Ausführung bez. Begründung dieser Einteilung, die von dem gewohnten Gebrauch der Logiker in wesentlichen Stücken abweicht, gibt Kant auf S. 90—93 der Krit. d. r. Vern.

**) Krit. d. r. Vern. S. 98 fg.

jedesmal aus der Verbindung der beiden vorangegangenen entsteht, soll noch besonders erwähnt werden.

Diese apriorischen Begriffe sind leere Formen und erhalten erst durch die Anschauungen ihren Inhalt. Dabei drängt sich von selbst die Frage auf: wie geschieht das, wie werden die Kategorien auf Erfahrungsgegenstände angewendet? Es ist dabei etwas Drittes notwendig*), das vorläufig (nach Kant) die vermittelnde Vorstellung genannt werden soll; diese muß einestheils rein, ohne alles Empirische, also a priori, andernteils sinnlich sein, also auf Empirisches angewendet werden können. Diesen Anforderungen genügt die transszendentale Zeitbestimmung: sie ist mit den Kategorien gleichwertig, da sie allgemein ist und auf einer Regel a priori beruht; sie ist aber auch in den empirischen Vorstellungen enthalten. Was von der „Zeit“ gesagt ist, gilt, wenn auch in beschränkterem Maße, von dem „Raume“. Dieses Verfahren, bei dem die Sinnlichkeit die reinen Verstandesbegriffe gewissermaßen praktisch macht, bezeichnet Kant mit „Schematismus der reinen Verstandesbegriffe“; er sagt S. 144: „Wir wollen diese formale und reine Bedingung der Sinnlichkeit, auf welche der Verstandesbegriff in seinem Gebrauch restringiert (beschränkt) ist, das Schema dieses Verstandesbegriffs, und das Verfahren des Verstands mit diesen Schematen den Schematismus des reinen Verstands nennen.“

Aus jeder Kategorie ergeben sich nun apriorische Regeln, Grundsätze, die auf die Erscheinungen gerichtet sind. Es sind synthetische Grundsätze, bieten also etwas Neues und sind gleichwohl a priori. Kant teilt sie ein in

1. Axiome der Anschauung.

Alle Erscheinungen sind ihrer Anschauung nach extensive Größen**).

2. Antizipationen der Wahrnehmung.

In allen Erscheinungen hat die Empfindung und das Reale, welches ihr an dem Gegenstande entspricht, (realitas phaenomenon) eine intensive Größe, d. i. einen Grad***).

3. Analogien der Erfahrung.

Alle Erscheinungen stehen, ihrem Dasein nach, a priori unter Regeln der Bestimmung ihres Verhältnisses untereinander in der Zeit†).

a) Alle Erscheinungen enthalten das Beharrliche als den Gegenstand selbst und das Wandelbare als dessen bloße Bestimmung, d. i. eine Art, wie der Gegenstand existiert.

b) Alles, was geschieht, setzt etwas voraus, worauf es nach einer Regel folgt.

c) Alle Substanzen, sofern sie zugleich sind, stehen in durchgängiger Gemeinschaft, d. i. Wechselwirkung untereinander.

*) Krit. d. r. Vern. S. 142.

**) Beweis und Erläuterung, Krit. d. r. Vern. S. 159.

***)) Beweis und Erläuterung, Krit. d. r. Vern. S. 162.

†) Die Analogien der Erfahrung mit dem Grundsatz der Beharrlichkeit, der Erzeugung und der Gemeinschaft führt Kant auf S. 170—202 der Krit. d. r. Vern. weiter aus.

4. Die Postulate des empirischen Denkens überhaupt*), und zwar

1. Was mit den formalen Bedingungen der Erfahrung (der Anschauung und den Begriffen nach) übereinkommt, ist möglich.

2. Was mit den materiellen Bedingungen der Erfahrung zusammenhängt, ist wirklich.

3. Dessen Zusammenhang mit dem Wirklichen nach allgemeinen Bedingungen der Erfahrung bestimmt ist, ist notwendig.

Die ersten beiden nennt Kant auch die mathematischen, die letzteren die dynamischen Grundsätze, durch welche erst die reine Naturwissenschaft möglich wird; alle empirischen Naturgesetze sind diesen reinen Sätzen untergeordnet, bez. nur eine Ableitung derselben.

Den zweiten Teil der transszendentalen Logik bezeichnet Kant mit dem Namen transszendentale Dialektik, in der er die Frage zu lösen sucht: Kann ich mit Hilfe meiner Vernunftserkenntnis das Letzte, Übersinnliche erforschen, so, daß es mit unbedingter Notwendigkeit da sein muß? Hat er vorher die reinen Grundsätze aus den Kategorien abgeleitet, so treten jetzt Ideen und Schlüsse in dasselbe Verhältnis**); die Logik gibt also wiederum das Einteilungsprinzip. Das Ergebnis dieser Untersuchung, das vorausgenommen werden soll, ist: die gesicherten Ergebnisse der Metaphysik durch Wolff stellen sich als bloßer Schein heraus; die Ideen können nicht als Grundlage der letzten Erkenntnisse angenommen werden; sie besitzen keine Beweiskraft, sondern nur eine hinweisende Natur. Eine Metaphysik, apriorisch begründet, ist unmöglich. Hier muß der Glaube einsetzen. — Es soll hier von einer Darstellung der Beziehung zwischen Ideen und Schlüssen abgesehen, nur übersichtsweise die Entwicklung der Kantschen Denkweise gezeigt werden:

Schlüsse		
kategorische	hypothetische	disjunktive
Ideen		
die psychologische Idee (Seele)	die kosmologische Idee (Welt)	die theologische Idee (Gott)
	führt	zu
Paralogismen (Fehlschlüsse).	Antinomien (Widerstreite)	Ideale. Gottesbeweise:
	4 Fragen, die bejaht, Thesen, und verneint, Antithesen werden können.	1. der ontologische B. 2. der kosmologische B. 3. der physikotheologische B.

Diese kurze Darstellung des Lehrgebäudes der Kritik der reinen Vernunft kann natürlich nicht erschöpfend sein; so fehlen beispielsweise die Begriffserklärungen dessen, was Kant unter Wahrheit, Synthesis, Erscheinung und Schein versteht, sowie die Würdigung mancher Begriffe,

*) Krit. d. r. Vern. S. 202 fg.

**) Vergl. Krit. d. r. Vern. S. 279 fg.

z. B. des Interesses. Doch sind über alles das besondere Arbeiten erschienen, die einem eingehenderen Kantstudium nur nutzbar gemacht werden können.

§ 4. Kritik der praktischen Vernunft. 1788*) **).

In der Kritik der reinen Vernunft untersucht Kant das reine Erkenntnisvermögen, weil dieses Verdacht erregte, der sich auch hernach bekräftigte, daß es sich leichtlich über seine Grenzen, unter unerreichbare Gegenstände, oder gar einander widerstrebende Begriffe, verlöre. Mit dem praktischen Gebrauche der Vernunft verhält es sich schon anders. In diesem beschäftigt sich die Vernunft mit Bestimmungsgründen des Willens, welcher ein Vermögen ist, „den Vorstellungen entsprechende Gegenstände hervorzubringen***)“, oder wenigstens dazu Anlaß zu sein.

I. Die Richtung des Willens wird durch praktische Grundsätze bestimmt; wenn diese nur für den Träger des eigenen Willens Geltung haben (ich nehme mir vor, keine Beleidigung ungerächt zu erdulden), nennt Kant sie subjektiv oder *Maxime*. Das Gegenteil liegt vor, wenn der Satz, durch den mein Wille geleitet wird, auch für alle Mitmenschen gilt; das sind dann objektivistische Grundsätze oder praktische Gesetze, von Kant auch allgemeingültige Imperative genannt†).

Wo haben wir nun die Werkstatt dieser Gesetze zu suchen?

Kant gibt auf diese Frage zunächst eine negative Antwort im Lehrsatz I: Alle praktischen Prinzipien, die ein Objekt (Materie) des Begehrungsvermögens als Bestimmungsgrund des Willens voraussetzen, sind insgesamt empirisch und können keine praktischen Gesetze abgeben.

Das Subjekt wird gereizt durch eine Eigenschaft des Objekts, in ihm die Lust an der Wirklichkeit des Gegenstandes hervorgerufen. Was bei dem einen aber Lust erweckt, läßt den andern gleichgültig. Objekte um ihrer Eigenschaften willen zu begehren, wird höchstens *Maxime*, niemals praktisches Gesetz werden können.

Derartige materiale praktische Prinzipien gehören (Lehrsatz II) unter das allgemeine Prinzip der Selbstliebe oder eigenen Glückseligkeit. Wenn der Mensch nur darauf bedacht ist, seinen Willen so zu richten, wie er es für seine Person für gut und angenehm hält, nur die Sinne (das Gefühl) entscheiden läßt, wenn der Verstand, der eine Beziehung der Vorstellung auf ein Objekt nach Begriffen, aber nicht auf das Subjekt nach Gefühl ausdrückt, dann gebe es nur ein unteres Begehrungsvermögen; das obere Begehrungsvermögen, bei dem die Vernunft in einem praktischen Gesetz unmittelbar den Willen, nicht vermittelt eines dazwischen kommenden Gefühls der Lust und Unlust bestimmt††), würde ausgeschaltet.

*) Kritik der praktischen Vernunft von Im. Kant. Text der Ausg. 1788, herausg. v. Rehrbach. Leipzig, Reclam.

**) Vergl. für den 1. Teil der Arbeit (Analytik) Grundlegung zur Metaphysik der Sitten von Im. Kant. 1785. Herausg. von Dr. Frißsch. Leipzig, Reclam.

***) Krit. d. pr. Vern. S. 15.

†) Vergl. dazu Krit. d. pr. Vern. S. 21 u. Metaph. d. Sitten S. 45.

††) Krit. d. pr. Vern. S. 28.

Die Werkstatt dieser allgemeingültigen Gesetze ist demnach in der Vernunft selbst zu suchen und unabhängig von der Materie. Die Vernunft besitzt die Fähigkeit, autonom zu sein; aus der Autonomie folgt die Freiheit, die vollständig unabhängig von dem Naturgesetz der Erscheinungen ist.

Die praktische Vernunft ist gleich dem Willen*), der durch die Idee der Freiheit bestimmt wird, nach Imperativen zu handeln. Das kann nun nach Kants Ausführungen in der Metaphysik der Sitten (vergl. S. 47 fg.) in doppelter Weise geschehen, nämlich hypothetisch und kategorisch. Der hypothetische Imperativ sagt, daß die Handlung zu irgendeiner möglichen oder wirklichen Absicht gut sei, der kategorische Imperativ verlangt, daß die Handlung ohne Beziehung auf irgend eine Absicht, also auch ohne irgendeinen anderen Zweck für sich als objektiv notwendig angesehen werde. Ihn nennt Kant auch den Imperativ der Sittlichkeit und formuliert ihn in der Kritik der praktischen Vernunft S. 36 wie folgt: Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne; auf S. 56 der Metaphysik der Sitten gibt er ihm eine etwas andere Fassung: Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetz werden sollte. Im Anschluß daran zählt er einige Pflichten auf, Pflichten gegen uns selbst, gegen andere Menschen, vollkommene und unvollkommene Pflichten.

Wie komme ich nun dazu, dem kategorischen Imperativ Folge zu leisten?

Achtung fürs moralische Gesetz, moralisches Interesse soll die einzige Triebfeder sein**), nur dann ist Moralität vorhanden. Sine qua non würde nur von Legalität zu reden sein, wenn irgendein Gefühl der Lust und Unlust die Vermittlerrolle spielen würde.

II. Die Dialektik der reinen Vernunft war auf dem Wege, dem Übersinnlichen nachzuspüren, zu dem nicht unbedingt nachzuweisenden Dasein von Seele, Welt und Gott gelangt. Die reine praktische Vernunft sucht nun ebenfalls ein Unbedingtes, einen Gegenstand, den Kant mit dem Namen „des höchsten Gutes“ belegt, aufgebaut auf der vollkommenen Sittlichkeit als dem obersten Gut, als dessen Inhalt und Forderungen Tugend und Glückseligkeit, beide adäquat, zu denken sind. Da nun das höchste Gut vollendete Tugend, d. i. Heiligkeit, fordert, kein Mensch aber hier auf Erden auch nur annähernd diesen Grad erreicht, so muß ein unausgesetzter Fortgang zur Besserung bis zu dieser Stufe angenommen werden und damit eine Fortdauer der Seele, d. i. Unsterblichkeit.

Ebenso muß aber auch eine höchste Glückseligkeit gefordert werden. Der Mensch hat es nun nicht in der Gewalt, eine Vereinigung seines moralischen Handelns mit den widrigen Erscheinungen, die aus der Natur der Dinge usw. folgen, herbeizuführen, um so zu diesem höchsten Gute,

*) Vergl. Metaph. d. Sitten S. 45.

**) Vergl. dazu meine Arbeit über „das Gefühl bei Kant“ usw. S. 7 fg.

zur Glückseligkeit, zu gelangen. Deshalb nimmt er ein Wesen an, das die Allmacht hat, eine Vereinigung, eine Übereinstimmung der genannten Faktoren herbeiführen zu können. Das ist Gott, dessen Eigenschaften: Allmacht, Allgegenwart, Allwissenheit usw. er späterhin festzustellen und zu begründen sucht*).

Anhang: Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft 1793.

An dieser Stelle, wo in der praktischen Vernunft die Ideen Gott und Unsterblichkeit auftreten, kann leicht eine Brücke geschlagen werden zu der Frage: Welche Ansichten bestehen bei Kant über die Religion?

Nur einiges sei hier mitgeteilt. In der Vorrede des obengenannten Werkes wird festgestellt, daß die Religion und das in ihr genannte höchste Wesen, Gott, nicht etwa irgendwie bestimmend auf die Moral einwirken, sondern diese ist das erste; die Religion ergänzt sie nur und zwar dadurch, daß sie unsere Pflichten als göttliche Gebote erkennen lehrt.

Das Werk gliedert sich in vier Teile:

I. Von der Einwohnung des bösen Prinzips neben dem guten; d. i. vom radikalen Bösen in der menschlichen Natur.

Eine jede böse Handlung muß, wenn man den Vernunftursprung derselben sucht, so betrachtet werden, als ob der Mensch unmittelbar aus dem Stande der Unschuld in sie geraten wäre; seine Handlung ist frei, kann also und muß immer als ursprünglicher Gebrauch seiner Willkür beurteilt werden. Das moralische Gesetz ging als Verbot voraus (1. Mose 2, 16. 17). Anstatt nun diesem Gesetze als hinreichende Triebfeder zu folgen, sah sich der Mensch doch noch nach anderen Triebfedern um (3, 6), die nur bedingterweise, nämlich sofern dem Gesetz dadurch nicht Eintrag geschieht, gut sein können. „Er fing mithin damit an, die Strenge des Gebots, das den Einfluß jeder andern Triebfeder ausschließt, zu bezweifeln, hernach den Gehorsam gegen dasselbe zu einem bloß bedingten eines Mittels herabzubernünfteln,“ woraus dann endlich das Übergewicht der sinnlichen Antriebe über die Triebfeder aus dem Gesetz aufgenommen und so gesündigt ward. Und so geschah es nicht einmal, nicht nur beim Sündenfall, sondern so handeln wir täglich, so daß wir mithin „in Adam alle gesündigt haben“. Da nun aber die ursprüngliche Anlage im Menschen gut ist, das moralische Gesetz weiter gebietet wir sollen bessere Menschen werden, so folgt daraus, wir müssen es auch können. Jeder muß, soviel als in seinen Kräften ist, sich bemühen, ein besserer Mensch zu werden. Eine vollkommene Umwandlung, eine Wiedergeburt, wird freilich in der Zeitwelt nicht eintreten können.

II. Von dem Kampf des guten Prinzips mit den bösen um die Herrschaft über den Menschen.

Die personifizierte Idee des guten Prinzips, das Ideal der gottwohlgefälligen Menschheit, können wir uns nicht anders denken, als un-

*) Krit. d. pr. Vern. S. 166 fg.

ter der Idee eines Menschen, der nicht allein alle Menschenpflichten selbst auszuüben, sondern selbst die Leiden um anderer willen und für seine Feinde zu übernehmen vermag. Im praktischen Glauben an diesen Sohn Gottes kann nur der Mensch hoffen, gottwohlgefällig zu werden, Glauben in dem Sinne, daß er, ein Mensch unter ähnlichen Versuchungen und Leiden dem Urbild der Menschheit unwandelbar anhängig und seinem Beispiel in treuer Nachfolge ähnlich bleiben werde.

III. Von dem Sieg des guten Prinzips über das böse und der Stiftung eines Reiches Gottes auf Erden.

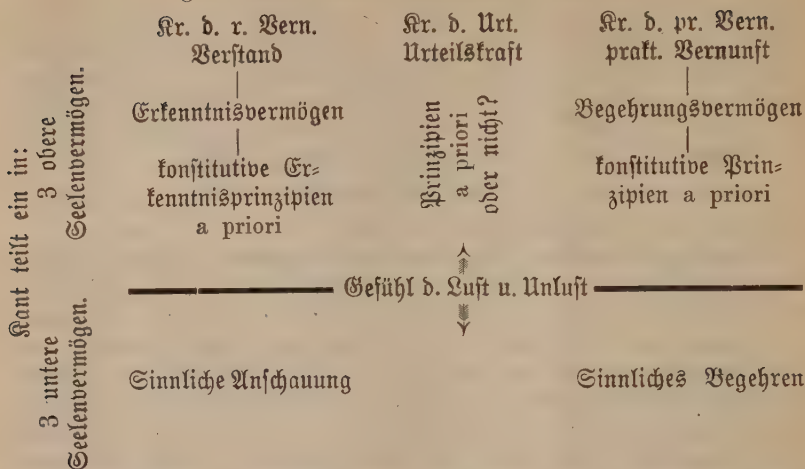
Kant geht aus von dem rechtlich-bürgerlichen Zustand, nämlich dem Verhältnis der Menschen untereinander, sofern sie gemeinschaftlich unter öffentlichen Rechtsgesetzen stehen, deren Prinzip ist: die Freiheit eines jeden auf die Bedingungen einzuschränken, unter denen sie mit jedes anderen Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann. Ein ethisch-bürgerlicher Zustand ist die Vereinigung unter zwangsfreien Gesetzen, bloßen Tugendgesetzen, unter denen die göttlichen Gebote zu verstehen sind. Ein solches ethisches Gemeinwesen nennt er schlechtthin Volk Gottes oder, wie er wenig später definiert: unsichtbare Kirche.

IV. Vom Dienst und Austerdienst unter der Herrschaft des guten Prinzips, oder von Religion und Pfaffentum.

Hier spricht Kant den Wunsch aus, daß die natürliche Religion als Moral verbunden mit dem Begriffe desjenigen, was ihrem letzten Zwecke Effekt verschaffen kann, dem Begriffe von Gott als moralischen Welturheber wahre, alleinige Weltreligion werde. Diese Religion enthält nichts als Gesetze, nur solche praktische Prinzipien, deren unbedingter Notwendigkeit wir uns bewußt werden können, die wir also, als durch reine Vernunft offenbart, anerkennen. Alle anderen Bestimmungen, Statuten, wie sie Kant nennt, beziehen sich nur auf Äußeres, können ganz gut sein, aber deren Befolgung ist für unsere reine moralische Beurteilung ohne wesentlichen Nutzen. Würde nun daraus eine Hauptsache gemacht, wäre dies ein Religionswahn, die Befolgung dieser Gebote ein Austerdienst, wie Kant S. 144 der vorliegenden Schrift definiert: Alles, was außer dem guten Lebenswandel der Mensch noch tun zu können vermeint, um gottwohlgefällig zu werden, ist bloßer Religionswahn und Austerdienst Gottes. — Das „Pfaffentum“ erklärt er als die Verfassung einer Kirche, sofern in ihr ein Fetischdienst regiert, welches allemal da anzutreffen ist, wo nicht Prinzipien der Sittlichkeit, sondern statuarische Gebote, Glaubensregeln und Observanzen (Gebräuche) die Grundlage und das Wesentliche desselben ausmachen.

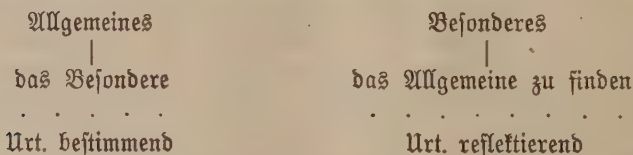
Gegen das Ende hin spricht er vom Kirchengehen, vom Taufen und von der Kommunion, zwei Gnadenmitteln, die ein Wahn der Religion werden, wenn besondere Gnaden damit verbunden erachtet werden.

§ 5. Kritik der Urteilskraft 1790*).



Damit seien kurz Stellung (die Urteilskraft steht zwischen Verstand und praktischer Vernunft) und Fragen (gehört das Gefühl der Lust und Unlust zu den Prinzipien a priori, oder ist es bloß empirisch), die die Kritik der Urteilskraft zu beantworten hat, angedeutet.

Urteilskraft ist das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Ist das Allgemeine gegeben, so ist die Urteilskraft, welche das Besondere darunter subsumiert, bestimmend. Ist aber nur das Besondere gegeben, und das Allgemeine soll gefunden werden, so ist die Urteilskraft reflektierend.



Die reflektierende Vernunft bedarf nun eines Prinzips, das nicht aus der Erfahrung entlehnt werden kann, weil es die Einheit aller empirischen Prinzipien unter gleichfalls empirischen aber höheren Prinzipien und also die Möglichkeit der systematischen Unterordnung derselben untereinander begründen soll.

Dieses Prinzip findet Kant in der Zweckmäßigkeit der Natur, aus der er den Zweckbegriff, einen apriorischen Begriff, ableitet.

Die Naturschönheit können wir nun als Darstellung des Begriffs der formalen, die Naturzwecke als Darstellung des Begriffs einer realen Zweckmäßigkeit ansehen; hierauf gründet sich die Einteilung der Kritik der Urteilskraft in die ästhetische und teleologische.

*) Krit. d. Ur. v. Im. Kant. Text der Ausg. 1790 v. Rehrbach. Leipzig, Reclam.

I. Kritik der ästhetischen Urteilkraft.

a) Im ersten Abschnitt, der Analytik des Schönen, wird das Geschmacksurteil seiner Qualität nach behandelt; der Geschmack gilt für Kant als das Vermögen der Beurteilung des Schönen. Von Wichtigkeit ist hier der Begriff des Interesses; Interesse ist nämlich ein Wohlgefallen, das wir mit der Vorstellung der Existenz eines Gegenstandes verbinden. Wenn nun das Geschmacksurteil nur ein wenig mit Interesse vermischt ist, dann ist das Urteil, ob etwas schön oder nicht schön ist, parteilich. Während nun das Wohlgefallen am Guten und Angenehmen mit Interesse verbunden ist, ist das Wohlgefallen des Geschmacks am Schönen einzig und allein uninteressiert und freies Wohlwollen, so daß Kant in bezug auf die Qualität des Schönen zu der auf S. 53 der vorliegenden Schrift aufgezeichneten Erklärung kommt: Geschmack ist das Beurteilungsvermögen eines Gegenstandes oder einer Vorstellungsart durch ein Wohlgefallen oder Mißfallen, ohne alles Interesse. Der Gegenstand eines solchen Wohlgefallens heißt schön.

Aus den Erläuterungen zu der Betrachtung des Geschmacksurteils seiner Quantität nach folgert er den Satz: Schön ist das, was ohne Begriff allgemein gefällt.

In dem dritten Abschnitt (Relation) tritt die wichtige Frage auf: Beruht das Geschmacksurteil auf Gründen a priori? — Kant geht davon aus, daß das Geschmacksurteil aus Gründen der Zweckmäßigkeit heraus entspringt. Würde nun die Zweckmäßigkeit geleitet werden von dem Gefühl der Lust und Unlust (im gewöhnlichen Sinne) am Objekt, wäre das Geschmacksurteil empirisch. Wie aber in der praktischen Vernunft das Gefühl der Achtung a priori und leitend war, so hier das Gefühl der Lust, Lust ohne alles Interesse am Objekt, als Bewußtsein bloß formaler Zweckmäßigkeit, reine Lust. Danach ist Schönheit die Form der Zweckmäßigkeit (mit Hilfe der reinen Lust erkannt) eines Gegenstandes, sofern sie ohne Vorstellung eines Zweckes an ihm wahrgenommen wird.

Schön ist endlich (der Modalität nach), was ohne Begriff als Gegenstand eines notwendigen Wohlgefallens erkannt wird.

Neben dem Schönen steht das Erhabene, das in keinem Dinge der Natur, sondern nur in unserm Gemüte enthalten ist, sofern wir der Natur in uns und dadurch auch der Natur außer uns überlegen zu sein uns bewußt werden können. Alles, was dieses Gefühl in uns erregt, wozu die Macht der Natur gehört, welche unsere Kräfte auffordert, heißt dann erhaben. Wir können dabei denken an den Sternenhimmel oder das Erdbeben; Dinge von der ersten Art nennt Kant das mathematisch, Dinge der letzteren Art das dynamisch Erhabene; durch beide aber wird unsere Sinnlichkeit gedemütigt, und die Idee des Unendlichen in uns wachgerufen.

b) In der Dialektik der ästhetischen Urteilkraft treffen wir wie überall bei diesen Disziplinen Thesen und Antithesen an, die nichts wesentlich Neues bieten.

II. Kritik der teleologischen Urteilskraft.

Dieser Teil ist wegen der neuauftretenden, dazu unglücklich gewählten Begriffe ziemlich dunkel und unverständlich. Es handelt sich hier um die Zweckmäßigkeit der Dinge untereinander. Zwar zeigt sich eine gewisse Regelmäßigkeit der Vorgänge, man kann von Ursache und Wirkung sprechen, aber ein Zweck ergibt sich dabei nicht, wie Kant annahm. Es muß deshalb als verfehlt angesehen werden, wenn er nach vielem Drehen und Deuteln des Zweckbegriffs auf diesen seinen moralischen Beweis für das Dasein Gottes aufbaut, wie er ja selbst in seiner Schlußbetrachtung zugibt.

Gedanken aus der Schule — für die Schule.

Von Verleger, Gütersloh.

1. Große Steinsammlungen haben für die Volksschule keinen Wert. Das bloße Vorzeigen der Steine raubt nur Zeit, die Kinder lernen weder die Namen der Steine, noch sie selbst kennen. Wenn sie sie aber durch häufiges Zeigen doch kennen gelernt hätten, was hätten sie davon? Namen, Namen, nichts als totes Wissen, das ihnen nichts nützt, sondern nur ihr Gedächtnis belastet. — Wiederum didaktischer Materialismus. — Dagegen führe man die Kinder in den Steinbruch und zeige ihnen dort in der Natur ihr Vorkommen, ihre Lagen, Schichten und Verwerfungen, lasse sie Versteinerungen suchen und erzähle ihnen von der Entstehung der Steine, der Gebirge und wie die Versteinerungen dahin gekommen sind. Das ist Leben und erzeugt Leben, tiefes und nachhaltiges, denkendes und forschendes Interesse und führt die Kinder ein in die Wunder der Natur, in ihre Mannigfaltigkeit und Unendlichkeit. — Die Steinsammlungen selbst kosten Geld, das viel besser verwandt werden könnte; sie stehen nachher in einer Ecke des Naturalienkabinetts, verstauben und geraten in Vergessenheit. Warum sollen wir das Gedächtnis der Kinder mit Namen von Gesteinen beschweren, die in der Gegend nicht vorkommen oder die auch im gewerblichen oder industriellen Leben fast gar nicht gebraucht werden? Durch eine kleine Probe eines Gesteins, eines Minerals, eines Edelsteins erhalten sie keinen Begriff vom Wesen des Gegenstandes. Granit lernen die Kinder als Findling bei den heimatkundlichen Spaziergängen, Marmor, Porphyrr und andere als Grabsteine benutzte Eruptivgesteine beim Besuch der Friedhöfe kennen; Edelsteine lasse man sie in den Auslagen der Goldschmiede bewundern.

2. Der Lehrer sei nicht immer peinlich bemüht, in den Augen der Kinder der Doktor Allwissend zu sein. Daß er es nicht ist, weiß er doch selbst, und er sei versichert, die Kinder wissen es auch, oder aber er bringt sie durch sein Bemühen, es zu scheinen, sehr bald zu dieser Erkenntnis. Auch hier ist mehr Wahrheit unbedingt erforderlich; ein offenes Bekenntnis des Nichtwissens ist zehnmal besser als Ausflüchte

machen in Fällen der Verlegenheit. Nach zwei Seiten. Die Kinder merken es doch, daß es Ausreden sind. Der Wertmesser der Achtung sinkt! Ein offenes Bekenntnis ehrt den Lehrer, die Kinder werden es verstehen, daß er nicht alles wissen kann. Sein Freimut läßt die Achtung steigen. Der Lehrer führe die Schüler, so oft es sich machen läßt, zu der Erkenntnis, daß unser Wissen ein engbegrenztes ist, daß tausend und aber tausend Rätsel ihrer Lösung harren, daß niemand auf Erden allwissend ist, und daß wir alles restlos niemals erkennen werden noch können.

3. Das Bergliedern und Berfragen ist noch immer an der Tagesordnung. In jeder guten Methodik steht's zu lesen, daß nicht soviel und so Selbstverständliches und Richtiges gefragt werden soll. Aber auch hier sind wir wieder zu konservativ. Wie Fehler und Irrtümer sich jahrzehnte- und jahrhundertlang durch Bücher und Fabeln ziehen, so will auch das viele Nach-nichts-fragen nicht schwinden. Wieviel Selbstverständliches, das sie an den Schuhsohlen abgelaufen haben, sollen die Schüler immer und immer wieder sagen. Für sie ist's langweilig und abgeschmackt wie das langweilige Buchstabieren von „langweilig“ und anderen Wörtern in der viel gebrauchten Weise von l—a—n—lang—w—e—i—wei—l—i—g—lig—langweilig. Umgekehrt sei es, und es wird besser werden! Man glaube es mir! Laßt nur die Schüler fragen, viel fragen, jeden Tag fragen, was sie jeden Tag gesehn, gehört, erlebt und entdeckt haben. Sie werden sicher nicht so leicht fragen, wie wir es tun. Manch harte Nuß geben sie uns zu knacken, zu manchem Ignoramus werden sie uns zwingen. Aber es entsteht Leben und Lebenslust, regster Eifer und allgemeinste Teilnahme. Da sprudeln die Worte nur so über die sonst oft so spröden Lippen, die Herzen tun sich auf, weit auf, und der Lehrer kann da lesen und lernen in dem aufgeschlagenen Buch der Kindheit wie in keinem andern Buch.

4. In jeder Fibel und Vorschule zum Lesebuch herrscht Hey. Jedes Kind lernt eine ganze Anzahl Hey'scher Fabeln. Die rechte Kinderfreude erwecken sie nicht. Keine einzige nehmen die Kleinen als Gut mit ins Leben hinaus, und im Volke ist keine heimisch geworden. Ich kann mich für diese Reimereien nicht begeistern, am wenigsten für den zweiten, moralisierenden Teil der Hey'schen Fabeln. Der echte Pulsschlag des Dichters, der ungekünstelte Naturlaut, den auch das Kind empfindet, fehlt. Ich glaube doch, daß es Besseres für unsere Kleinen gibt als Hey, besonders unter den alten, halbverklungenen Kinderliedern und Volksreimen. Hoffentlich gräbt man es aus und gibt's den Kleinen, ihnen zur Freude, dem Volke zum Gewinn. Die ersten Spatenstiche sind getan, schon mehren sich die Zeichen, daß es bald allgemein wird.

5. Massenunterricht und strengste Disziplin unterbindet manche Kraft. Der kleine Philosoph ist ein schlechter Schüler, er träumt und sinnt, weiß weder Antwort noch Frage. „Fassen Sie den Jungen nur scharf an“,

bittet der strenge Vater den gestrengen Herrn Lehrer. — So schlägt man manches Genie zu Tode. — Laßt sie doch mal fliegen, die Gedanken der Kleinsten ins Unendliche hinaus! Glaubt's nur, mancher vermag es. Nicht leer kehrt er heim vom weiten Flug. Wie wird er erzählen den Schwächeren dann, was er entdeckt und gefunden hat. — Bis hundert fast konnte er zählen, als er Ostern zur Schule kam. Die Mutter hatte immer wieder geholfen, wenn er nicht mehr weiter konnte. Sie kann noch viel weiter zählen, der Vater noch weiter, und der liebe Gott kann's am weitesten. Heute hat er es gehört, daß es bei hundert so weiter geht wie bei eins und immer so weiter. Bis tausend kann er's jetzt schon sicher. Gezählt hat er noch nicht so weit, es dauert solange. Der Lehrer hat gesagt, bei tausend geht's wieder so weiter wie bei eins und noch weiter und immer noch weiter und hört — nie auf. — Reich beladen und kraftgestärkt kehrt der junge Geist zurück von dieser ersten Fahrt in die Unendlichkeit. Fliege nur zu, junger Aar, die Flügel wachsen beim Fliegen!

Die Heimat im Mittelpunkte des Unterrichts.

(Im Anschluß an die Aphorismen „So wie die Verhältnisse dir nahe sind, Mensch, sind sie zur Bildung deines Wesens für deine Bestimmung dir wichtig. Immer ist die ausgebildete Kraft einer näheren Beziehung Quelle der Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen“ aus „Abendstunden eines Einsiedlers“ von Pestalozzi.)

Von R. Th. in G.

I.

Die Forderung: „Gehe vom Nahen zum Entfernten!“ ist uralt und doch auch neu. Neu ist und war sie immer insofern, als die Geisteshelden aller Zeiten bis auf unsere Tage, Pädagogen, Dichter, Maler, Musiker, Erfinder, Staatsmänner, Redner, ihr stets gerecht geworden sind. Was macht Bismarck's Reden so außerordentlich anziehend? Seine Bilder und Vergleiche darin sind es, die so greifbar und gerade darum so anschaulich sind, weil sie an das Nahe anschließen, an Haus und Hausrat, Kleidung, Speise und Trank, Gewerbe, Technik und Landwirtschaft.

Bei Musikern merkt man es, ob die Noten der Natur abgelauscht oder am Schreibtische beim Lampenschein von Papier zu Papier gebracht worden sind. Dem alten Mönch Notker in St. Gallen gab das Rauschen eines Mühlrades den Refrain einer Sequenz ein, und auch Franz Schubert hat dieses Geräusch in seinen Müllerliedern nachgeahmt. Beide waren feine Musikpädagogen. Aus dem bloßen Gange ihrer Melodien kann man mit Sicherheit behaupten, daß jener ein unterschlächtiges, dieser ein oberschlächtiges Werk vor sich hatte.

„Gehe vom Nahen zum Entfernten!“ Dieser didaktische Imperativ ist uralt. Er ist schon lange vor Pestalozzi von Comenius und Vaco von Verulam aufgestellt worden; doch gebührt Pestalozzi das Verdienst, daß er, unabhängig von Comenius, als Kern aller Unterrichtsverbesserung die methodische Behandlung des Unterrichts betont.

Alle Unterricht hat zu beginnen mit eingehender Betrachtung des Körpers, des Hauses und seiner Umgebung, mit der Analyse der Heimat und alles dessen, was in sie hineingeht, mit der Analyse des Allernächsten und Alltäglichen. Darauf muß sich aller sittlich-religiöse, geschichtliche, geographische, naturwissenschaftliche, mathematische, sprachliche und zum Teil auch technische Unterricht gründen, und zwar haben sich die Bildungstoffe in Ringen um zwei Mittelpunkte, nämlich Religion und heimatisch vaterländische Stoffe, zu ordnen.

Warum muß sich der Unterricht auf die beiden Zentren gründen? Ohne Anschauen der nächsten Umgebung würde aller Unterricht in der Luft schweben, er würde mit leeren Begriffen arbeiten müssen. Und wie wenig anziehend eine solche Unterrichtsstunde dem Lehrer und den Kindern wird, das wird jeder schon in Erfahrung gebracht haben. Einem Kinde, dem es an Anschauungen mangelt, fehlt der sichere Grund, auf welchem der Unterricht sein Vorstellungsgebäude aufzubauen hat. „Es mangelt ihm viele wichtige, aus Einzelmahrnehmungen erst hervorgehende Begriffe, und so lernt es, da es in der Unterrichtsstunde doch nicht schweigen möchte, mit Worten aus der Tasche zu spielen“, sagt Pestalozzi.

Wie berechtigt die Forderung ist: „Gehe vom Nahen zum Entfernten“, kann man sehr leicht auch daraus ersehen, daß in mancher Schule heute noch die Schüler in fremden Erdteilen heimischer sind als in der eigenen Heimat. Da aber letztere für viele, ja für die meisten Menschen der bleibende Sitz des zukünftigen Wirkens ist, so müssen unsere Kinder erst gründlich vertraut werden mit den physikalischen Verhältnissen unserer nächsten Umgebung, mit den Bewohnern, mit der geschichtlichen Entwicklung der Heimat usw.

Die in der Kindheit erworbenen Vorstellungen sind unzerstörbar, erhalten sich bis ins höchste Alter lebendig und verdrängen sogar zuletzt jüngere Eindrücke oft gänzlich. Es ist dies eine bekannte Tatsache, die ein jeder selbst bestätigen kann.

Wen zöge es nicht mit unwiderstehlicher Gewalt an die Stätten der Kindheit zurück? Wen erfüllten nicht beim Wiederbetreten des Heimatbodens nach langer Abwesenheit durchschauende Gefühle? „Die Fühlung mit der Erdstelle, die uns geboren hat, gehört zu unserer geistigen Gesundheit“, sagt Karl Ritter. Sehr fein und treffend erinnert Freiligrath in seinem Gedicht: „Die Auswanderer“ an den psychologischen Prozeß, daß nahe Beziehungen entferntere reproduzieren, wenn er sagt: „Das sind dieselben Töpf und Krüge“ usw.

Das Nahe ist der Mutterboden für das Seelenleben, auf dem Denken, Wollen und Fühlen ihr eigenartiges Gepräge erhalten. „Die Sage von dem Riesen Antäos, der von der Mutter Erde all seine Kraft empfing und unüberwindlich blieb, solange er an ihrem Grund und Boden haftete, ist das schönste und treffendste Bild von dem bedeutsamen Einflusse der Heimat auf das geistige Leben, von dem geistigen Reichtume der Heimat, von dem wir lebenslänglich zehren“, sagt Dr. Lange. Das Auge will sehen, das Ohr will hören, der Fuß will gehen, und die Hand will greifen. Aber ebenso will auch das Herz glauben.

Dabei ist selbstverständlich, daß die Ausgangs- und Anknüpfungspunkte des Unterrichts sich einfach zu richten haben nach den Verhältnissen, in die die Kinder hineingestellt sind. Gewiß ist auch, daß die Phantasie eines begabten Schülers vieles im Nu erfäßt, was andern erst durch lange, sorgsame Betrachtung kund wird; aber alle Phantasiekräft kann erst wirken, wenn sie mit einem immer neu gespeisten Schatz von Er- innerungsbildern und Erfahrungen aus der Wirklichkeit arbeitet.

Daß die Kinder in der Schule ihre nächste Umgebung gründlich nach allen Seiten hin kennen und damit schätzen und lieben lernen, ist nicht nur geschichtlich, pädagogisch und psychologisch unbestritten richtig, sondern auch eine Forderung der Ethik und sozialen Frage.

II.

Wie läßt sich die Forderung: „Die Heimat im Mittelpunkt des Unterrichts“ oder „Gehe vom Nahen zum Entfernten!“ im Unterrichte verwerten? Sie läßt sich nicht bloß anwenden, sondern sie muß, wenn anders ein erprießlicher Unterricht erteilt werden soll, angewandt werden. Nur wird sich in dem einen Fach mehr, in dem andern weniger Stoff dafür bieten.

Bei der Betrachtung des Klosterwesens und der Reformation bietet mancher Ort mit seiner Geschichte eine Reihe von Anknüpfungspunkten. Man führe die Kinder hin an den betreffenden geschichtlichen Ort, versetze sie im Geiste in die damalige Zeit und verbringe beispielsweise einen Tag im Kloster. Vielleicht stehen Flurnamen mit dem ehemaligen Kloster in Verbindung (Klosterteich, Weinberg, Betsunde, St. Walter, St. Gottwalt, St. Niklas, Kreuzweg, Malz-, Hornmühle, Nonnenplan, Tonteich, der ehemals eine Tongrube des Klosters war usw.). Die Persönlichkeit Luthers gewinnt an Interesse für die Kinder, wenn sie davon hören, daß Luther in dem Heimatorte oder in nächster Nähe gewesen ist. Auch Besprechungen über die verschiedenen Mönchsorden sind hier anzuschließen.

Die Überreste der alten Stadtmauer und die Tornamen geben An- laß, die Heimatstadt als eine mittelalterliche zu schildern. Auf die Be- siedelung einer Gegend durch die Slaven weisen Ortsnamen hin. So hat man Ausgangspunkte für die Zeit der Völkerwanderung. Bei der Deutung der slawischen Ortsnamen ist auf das Zutreffende in der Be- zeichnung hinzuweisen.

Ist die Rechtspflege des Mittelalters zu behandeln, so sind hie und da wiederum Flurnamen bequeme Ausgangspunkte für entferntere Be- ziehungen. (Köpfplan, Sand (Lichtplatz), Fronfeste, Gerichts-, Galgenberg, Dingbank, Gerichtsstuhl.) Unsere jetzigen Gesetze und Strafen auf die verschiedensten Vergehen und die der früheren Zeit sind einander gegen- überzustellen.

Wird vom Götterglauben der alten Deutschen geredet, so sind nahe Verhältnisse der mannigfache Aberglaube in der Jetztzeit noch, Namen der Wochentage, Ortsnamen, die auf „hain“ endigen.

Soll der Schüler das politische Leben und die Wehrhaftigkeit der

alten Deutschen verstehen, so muß er vorher von der Tätigkeit unserer Gemeindeobrigkeit, sowie von der Aufgabe unseres Militärs gehört haben. Die Schützen und Schützenfeste geben Anhalt, von der Wehrhaftigkeit und Bedeutung der Städte in vergangenen Tagen zu sprechen.

Grafengeschlechter der Heimat und ihre Wappen geben Anlaß, auf die Bedeutung der Grafen zu Karls des Großen Zeiten einen Blick zu werfen. Nach derselben Seite hin geben auch Rats- und Stadtiegel mancherlei Anregung. Orte mit Rittergütern, Kleinbauern und Tagelöhnern veranlassen, das Lehnswesen zum Verständnis zu bringen.

Familienüberlieferungen, Familienchroniken und Familiennotizen, wie sie früher aufgezeichnet wurden im Kalender, in der Hausbibel, im Gesangbuche, bieten oft Stoff für kulturgeschichtliche Betrachtungen. Bilder von Geistlichen, Bürgermeistern und Ratsherren aus alter Zeit sind eine Gelegenheit, von der Kleidung in grauer Zeit zu reden, so wie Kirchen und andere altertümliche Gebäude an den mittelalterlichen Baustil erinnern. Auch sonstige Altertümer (Münzen, Waffen usw.) sind bei Geschichtslektionen als nicht zu unterschätzende Helfer zu verwenden. Die Schriften der altertumsforschenden Vereine des Heimatlandes sollten in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Sie enthalten einen reichen Schatz von geschichtlichen Ereignissen, davon die Jugend wissen muß.

Ebenso sind auch mancherlei Heimsagen, die zu sammeln sind, ferner Sitten und Gebräuche, Volksreime, Kinderspiele, Eigentümlichkeiten in der Sprache (Dialekt) und sprichwörtliche Redensarten Ausgangspunkte für geschichtliche Betrachtungen, gewähren tiefe und weite Blicke in die Vergangenheit, wie z. B. die Redensart „den kürzeren ziehen“. Aus dem altdeutschen Rechtsleben stammend, ist diese Redensart später auf den Kampf übertragen worden, und jetzt wird sie als Bezeichnung des Unterliegens, des Zukunftsommens in den mannigfachen Beziehungen gebraucht. Im altdeutschen Rechtsleben wurde der Gras- oder Strohalm beim Losen in mehrfacher Weise verwendet. Nach der einen Weise zählte man seine Knoten oder Glieder, um durch den letzten Knoten eine bejahende oder verneinende Antwort zu erhalten, wie man jetzt noch im Scherze die Knöpfe an der Weste oder am Rocke zählt.

Auch unsere Familiennamen gab die Vergangenheit. Die vielen Müller, Schulze und Schmidt beweisen, daß jedes deutsche Dorf schon in alter Zeit seinen Schulzen, Müller und Schmied hatte. Die Namen unserer Gemüse, Obstarten — Kohl, Pflirsche, Pflaumen — sind römischen Ursprungs. Das Rauschen der Vergangenheit ist überall vernehmlich, an einzelnen Orten aber besonders deutlich.

Unsere Abgaben und Steuern illustrieren den Zehnten früherer Zeit. Zünfte, Innungen, Verußsgenossenschaften, Gewerbekammern, Handelskammern, Gewerbegerichte, Postwesen, Verkehrswege unserer Zeit sind Dinge, an die sich sehr leicht die Geschichte vergangener Tage anknüpfen läßt.

Die Geschichte der Gegenwart lernen die Kinder kennen an der Hand gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und kirchlicher Einrichtungen. Hierbei ist auch Gelegenheit, etwas Geseßkunde und Volkswirtschaftslehre zu treiben, soviel das Kind braucht.

Ist der Vater krank oder hat das Kind einen Großvater, der Rente bezieht, oder ist die Mutter Wäscherin und hat Quittungskarte für Markeneinkleben, so liegt nichts näher, als von Kranken-, Unfall-, Invaliden- und Altersversorgungskassen zu sprechen, sowie von Genesungsheimen (Klosterlausnitz und Egelbach in S.-Altenburg, Römhild). Unsere heutigen Turn-, Sänger- und Radfahrerfeste sind ähnlich den olympischen Spielen. Der Kaiserpreis, der bei den Gesangswettstreiten verteilt wird, gleicht dem Davidsägewinner der Meisterfinger.

Daß fast alle geographischen Begriffe, als: Quelle, Mündung, Ufer, Bett, Teich, Bach, Fluß, Insel, Halbinsel, Bucht, Hafen, Tal, Talrand, Hügelrand, Ebene, Hochebene, Tiefebene, Tiefland usw. sich durch Anschauung in der engsten Heimat gewinnen lassen und gewonnen werden müssen, ist wohl selbstverständlich und wird auch allenthalben so geübt.

Es sind aber durch Beobachtungen in der nächsten Umgebung auch geographische Geseze zu erarbeiten, die für fremde Gegenden, Länder und Erdteile übertragbar sind, so daß bei Behandlung fremdländischer Stoffe das Ähnliche der Heimat zuvörderst ins Bewußsein zu bringen ist, so daß sich das Fremde ohne Schwierigkeit von selbst ergibt. Solche geographische Geseze betreffen beispielsweise die Bevölkerungsdichtigkeit, Besiedelung, Beschäftigung, Reichtum, Bildung, Charakter der Bewohner, die Verkehrswege, Pflanzen- und Tierwelt, Klima, Boden- und Wasserverhältnisse, Trockenlegung von sumpfigen Stellen, Urbarmachen, Verbesserung des Bodens durch Düngung, Eindämmen des Wassers, Gefahren des Wassers nach dem Schmelzen des Schnees, nach großen Regengüssen.

Aus den Tatsachen, daß im Tale die Kirschen und anderes Obst, sowie das Getreide eher reifen als auf der Hochebene, daß das frühzeitigste Gemüse in Tälern zu haben ist, daß in Tälern die Haupteisenbahnlinien zu finden sind (Saartal, Voigtstal, Werratal), daß im Tale die größten und saftigsten Wiesen liegen u. dgl. m., aus diesen Tatsachen sind verschiedene geographische Geseze abzuleiten. Üppige, reichgetränkte Wiesen der Heimat sind die „Marschen“ Norddeutschlands, weite Wiesenflächen die Prärien Nordamerikas, sandige Striche Wüsten Asiens und Afrikas uff.

Sind in der Heimat sinnlose Entholzungen vorgenommen worden, so daß der gute Boden weggeschwemmt und Gestein bloßgelegt wurde und Trockenheit des Bodens eintrat, so ist bei der Besprechung über Spanien oder Kleinasien das Vorerwähnte das Anschauungsmaterial. Die meisten Fabriken sind in der Heimatstadt in der Nähe des Bahnhofs gelegen. Hat das Kind erfahren, worin das seinen Grund hat, so hat es einen Anhalt für die Entstehung der Fabrikstädte. — Eine Menge Arbeiter der heimischen Industrie wohnen nicht in der Stadt, dem Orte ihrer Tätigkeit, sondern in den umliegenden kleineren Orten (billigere Wohnungen, weniger Steuern). Wissen die Kinder das Warum hierfür, so können sie sich das Anwachsen und die Größe der Bororte von großen Industriestädten erklären.

An unsern Kalender, wie wir ihn tagtäglich zur Hand nehmen,

lassen sich eine Menge Betrachtungen aus der mathematischen Geographie anknüpfen. Die Geschichte des Kalenders ist ein Gebiet, in dem sich Natur- und Menschenkunde die Hand reichen. Am Kalender haben gearbeitet die Sternseher von Babel und Aegypten, die griechischen Forscher von Athen und Alexandria, der römische Imperator, die Christengemeinde, endlich der Papst.

Die mathematische Geographie wird nur leerer Wortkram bleiben und sehr bald wieder aus dem Gedächtnis schwinden, sofern nicht eine Reihe von Anschauungen an Sonne, Mond, Sternen, Tages- und Nacht-längen u. s. w. als Grundlage dienen. Bei einer Sonnen- und Mondfinsternis mögen die Völker gesucht werden, die sie mit uns erblicken, und wie sie dem Ereignis mit Gebeten und Beschwören begegnen.

Nicht minder umfangreich als in Geschichte und Geographie sind die Beziehungen vom Nahen zum Entfernten in der Naturkunde. Einige sollen hier kurz folgen: Fledermaus — Vampyr — fliegender Hund; Süßwasserpolypt — Polypten; Teichmuschel — Perlmuschel — Auster; Rind — Büffel; Reh — Gemse, Gazelle, Renntier; Schaf — Lama; Pferd — Zebra; Bussard — Adler, Kondor; Gule — Uhu; Specht — Papagei; Eidechse — Krokodil; Kreuzotter — Klapperschlange; Spinne — Skorpion; Krebs — Hummer; Kake — Tiger; Hund — Wolf u. s. w. Getreide (Hafer) — Reis; Fethenne — Kakteen; Malve, Wollgras — Baumwolle; Kagenpfötchen — Edelweiß; Apfelbaum — Zitrone, Apfelsine; Pflaume — Mandel; Fichte — Zeder; Gurke — Melone; Wollsmilch — Kautschuk; Mohn — Opium; Hopfen — Lianen; Kartoffel — Tabak u. s. w. Meiler — Entstehung der Kohlen; Quarz, Kiesel — Diamant u. s. w. Ein Steinbruch, eine Kiesgrube, eine Felswand geben vielerlei Aufschluß für Geologie und Geognosie.

Von Steinkohle und Urgestein, von Farnkraut und Schachtelhalm, von unseren Weichtieren und Nadelhölzern ist hinüberzuleiten zu den untergegangenen Schöpfungsperioden mit ihren Riesengeschlechtern ohne Blütenschmuck, ohne klimatische und Vegetationsunterschiede, ohne die höheren Tiere.

Der Schiefer, die Tafel, die Steine der Straße, das Trottoir, die heizende Kohle, der Graphit des Bleistifts u. s. w. sind alles Gegenstände der analytischen Naturkunde, der Warenkunde und der Technologie.

Ebenso steht es um die Naturlehre. Dr. Seifert knüpft in seinem Buche von der „Arbeitskunde“ den gesamten Stoff der Naturlehre an nahe Beziehungen an. In Mädchenschulen könnten als Ausgangsorte für alle Belehrungen in der Naturlehre Haus und Küche mit ihren Geräthen dienen.

Ebenso kann der Lehrer im Rechnen der Forderung: „Die Heimat im Mittelpunkt des Unterrichts“ gerecht werden. Die Aufgaben würden an Interesse für die Kinder gewinnen und fürs Leben vorbereiten, wenn sie aus dem Leben gegriffen wären. Man sehe sich aber nur Rechenbücher daraufhin an, und man wundert sich, welche faden, nichtsagenden Stoff für die angewandten Aufgaben die Verfasser oft ausgewählt haben.

An praktischen Stoffgebieten, die passend und ausreichend sein würden

für Rechenaufgaben der verschiedensten Art, fehlt es wirklich nicht. Das Leben, auf das der Rechenunterricht vorbereiten soll, bietet sie uns dar. Solche Stoffgebiete sind nach R. Teupser:

1. Familie (Alter der Familienglieder, Wohnung, Hausgeräte, Haushalt, Kleider, Beleuchtung, Feuerung, Garten, Haustiere, Wochen- und Jahrmarkt, Spiel und Arbeit der Kinder, Ausflug und Sommerreise, Weihnachten, Sparkasse).

2. Die Heimat und zwar: Lage, Wohnhaus, Häuserviereck, Plätze, Straßen, Klima.

3. Das Schulleben (Schuljahr, Schulklasse, Stundenplan, Schulversäumnisse, Schularbeit, Schulbücher, Schreibebuch, Lesebuch, Feder, Stift, Halter, Schulgeld, Schulhaus, Schülerzahl, Schuletat).

4. Das Berufsleben (Landwirt — Feld, Getreide, Viehzucht — Fleischer, Bäcker, Maurer, Zimmermann, andere Bauhandwerker, Holzhändler, Lohnarbeiter, Gewerbeinspektion).

5. Das Gemeindeleben: z. B. Zahl der Bevölkerung, Religionsbekenntnis, Geburten und Sterbefälle, Grundstücke und Wohnungen, Mietwert, Erwerbstätigkeit, Besitzstand und Anleihen, öffentliche Gebäude, Anlagen, Wälder, Etat, städtische Steuern, Staatssteuern, Schlachtsteuer, Landesbrandkasse, Wasserleitung, Gasanstalt, Straßenbau und Verwaltung, Friedhof, Armenpflege, freiwillige Armenpflege, Stiftungen.

6. Das Verkehrsleben, z. B. Eisenbahnbau, Eisenbahnzug, Fahrplan, Fahrkarte, Güter- und Personenverkehr, Postgebühren, Briefmarken, Briefe, Postkarten, Postanweisung, Wertbriefe, Pakete, Zeitungsbestellgeld, Druckfachen, Telegramme, Telephongebühr, Post- und Eisenbahnverkehr der Heimatstadt.

Als 7. und 8. Stoffgebiet könnten benutzt werden: das engere Heimatland und das Deutsche Reich (entferntere Beziehungen). Die Heimat bietet also genug nahe Beziehungen, um sie im Rechenunterrichte zu verwerten.

Auch die Raumlehre erfüllt erst dann ihren Zweck, wenn Linien, Flächen, Körper aus der allernächsten Umgebung des Schülers geschätzt, gemessen und berechnet werden und zwar nach Formengemeinschaften (s. Rechenunterricht!). Ohne Berücksichtigung dessen, was das Kind auf Schritt und Tritt umgibt, bleibt die Raumlehre Formelkram, totes Wissen und für Mädchen insbesondere ein unnützer Ballast.

Mit der Geometrie im engsten Zusammenhange steht das Zeichnen. Auch in diesem Unterrichtsfache wird noch zu wenig von naheliegenden Dingen ausgegangen (für Preußen nicht zutreffend. Die Schriftlsg.) und zuviel von stilisierten, die die Schüler in ihrem Leben nicht wieder zu zeichnen brauchen. Durchschnitte und einfache Skizzen von Gegenständen aus dem Alltagsleben vermögen die Kinder nicht zu zeichnen — was von großem Vorteile wäre — wohl aber großartige, nutzlose Ornamente. Dr. Hartmann verlangt in seiner „Analyse des kindlichen Gedankenkreises“, daß alle im Anschauungsunterrichte besprochenen Gegenstände mit einfachen Strichen schon im ersten Schuljahre gezeichnet werden. In dem Buche: „Das Zeichnen“ von Gräf wird auch darauf

hingewiesen, daß die Heimat in den Mittelpunkt des Zeichenunterrichts zu stellen ist.

Für den Gesangunterricht gilt nicht minder die Forderung: „Die Heimat der Mittelpunkt des Unterrichts!“ Man beginne mit Spiel-
liedchen und schreite fort zu Liedern, deren Stoffe Schule, Vater und Mutter, die Jahreszeit, die Arbeit, die Erholung, die Lust, die Natur, Heimat, Vaterland, Freundschaft, Liebe, Gott betreffen. Man bringe Liedtext und Melodie in entsprechende Verbindung, knüpfe die Fäden herüber und hinüber. Es ist dies eine lohnende Arbeit, so dankbar wie im Deutschunterrichte, sofern man da bei der Betrachtung von Gedichten die Erfahrung des Kindes nicht außer acht läßt.

Die Lehrer der Kleinsten vor allen Dingen haben nach Beispielen zu suchen, um diesen Unmündigen verständlich zu werden. So ist das Hufeisen des Pferdes dem Kinde anfänglich als sein Schuh, das Nest des Vogels als sein Bettchen, das Gewebe der Spinne als ihr Haus, die Sense als ein großes Messer vorstellig zu machen, Haare, Federn, Schuppen sind als Kleider anzusehen.

Wir suchen auch nach Anknüpfungspunkten, die Familie, Gesellschaft, Umgebung, Heimat und heimatliche Vorkommnisse dem Religionsstoffe an die Hand geben. Gerade die Familie, die eine Norm des öffentlichen Lebens ist, gibt uns vielfach Gelegenheit, als erläuternder Hintergrund für Katechismus und biblische Geschichte, Lied und Spruch zu dienen.

Wunderbar treffende Ausgangspunkte für entferntere religiöse Verhältnisse gibt Pestalozzi in seinem 7. Briefe über „Ansichten und Erfahrungen“. Das darin Gesagte läßt sich etwa in folgende Worte zusammenfassen: „Jede Tat der Liebe, Aufopferung und Treue, die das Kind im Vaterhause erlebt, jedes Wort des Glaubens und jede Handlung der Frömmigkeit, welche da seiner Wahrnehmung nahe treten, gehören ins Gebiet der Anschauung. Alle noch so schulgerechten Begriffserklärungen von Tugenden, vom Glauben und von der Liebe nützen nichts, sondern führen zu eitler Maulbraucherei darüber, wenn den Kindern das Lebensbild der Tugend, der freudige Mut des Glaubens und die Selbstaufopferung der Liebe in Vater, Mutter, Geschwistern und Lehrer nicht zur Anschauung kommen und als solche wahrhaft vor die Seele treten und ins Herz gehen. Das häusliche Leben ist das wichtigste, von Gott gegebene äußere Fundament wahrer Herzensbildung. Es setzt freilich einen Vater, eine Mutter, eine Familie voraus, die das Heiligtum der Liebe in sich selbst tragen. Der Mensch muß Menschen lieben, Menschen trauen, Menschen danken, Menschen gehorsam sein, ehe er sich dazu erhebt, Gott zu lieben, zu trauen, zu danken, gehorsam zu sein. Denn wer seinen Bruder nicht liebt, den er sieht, wie will er seinen Vater im Himmel lieben, den er nicht sieht.“ —

III.

Soll sich aller Unterricht mehr oder weniger an die nächste Umgebung des Kindes anschließen, so ergeben sich für Lehrplan, Lehrer, Schüler, Schulverwaltung, Schulaufsicht und Elternhaus mancherlei Forderungen.

Die Heimat muß als historisches, geographisches, naturkundliches Individuum erscheinen; neben der Frage: Was ist? muß auch die Frage: Wie ist das geworden? beantwortet werden. Heimatkundliche Belehrungen dürfen während der ganzen Schulzeit nicht aufhören, denn das Verständnis für vielerlei Erscheinungen, Vorgänge und Verhältnisse der Heimat kommt den Kindern erst mit den reiferen Jahren. Selbst auf der Oberstufe darf das Heimatliche nicht als etwas Unwichtiges nur kurz abgetan werden, wenn es gerade der Augenblick eingibt, nein, es muß planmäßig mit entsprechender Ausführlichkeit erörtert werden, namentlich sollte das im letzten Schuljahre mit der Betrachtung des Heimatlandes geschehen. Notwendig ist es daher, den heimatkundlichen Stoff für alle Schuljahre genau im Lehrplane zu bestimmen, wie das Seminarlehrer Steckel in Delitzsch und Lehrer Prüß, Chemnitz, getan haben. An einem gegliederten Schulorganismus muß jeglicher Ausflug, jegliche Beobachtung, wie das Kießling und Pfalz in ihren Naturgeschichtswerken vorschreiben, angegeben sein, wenn ein lückenloser Aufbau erfolgen soll.

Die Ausflüge müssen zuweilen mehrere Stunden umfassen. Um das ungestört zu ermöglichen, sollten die beiden Fächer Heimat- und Naturkunde stets in eine Hand gelegt werden.

Wohin sind die Kinder auf solchen Lehrausflügen zu führen? Führt sie hinaus in die Natur, in Feld und Wald, in den Garten und auf die Wiese, auf den Berg und ins Tal, an des Baches Quelle und seine Mündung, in den Steinbruch, in die Kiesgrube usw. Im Walde lasse der Lehrer die Schüler — mit den Augen wenigstens — an den schlanken Bäumen in die Höhe klettern und die dicksten Stämme von mehreren umspannen. Er lenke ihre Aufmerksamkeit auf das neckische Spiel der Eichhörnchen, auf das Hämmern des Spechtes, auf die verschiedenen Vogelstimmen, auf das Hervortreten des Wildes aus dem Unterholze, er lasse die Kinder in tiefen, vollen Zügen die herrliche Luft des Waldes einatmen, den erquickenden Harzgeruch der Tannen und Fichten einsaugen. Auch veräume er nicht, den Märchenzauber, den Volksmund und Dichterbegeisterung über den deutschen Wald ausgegossen haben, den begierig lauschenden Kindern zu erschließen. Man lasse sie im Frühjahr einen Strauß Wiesenblumen pflücken, damit sie einen Eindruck des mannigfaltigen Pflanzenlebens auf engem Raume haben.

Mit eigenen Augen müssen die Kinder sehen, wie das Getreide, dessen Wachstum im Frühjahr und Sommer beobachtet wurde, zu Mehl bereitet und hernach vom Bäcker zum Genusse hergerichtet wird. — Eine Gerberei, ein Zimmerplatz, ein Hausbau u. a. m. sind bedeutsame Plätze, an denen nicht achtlos vorbeigegangen werden darf. Die Kinder sind hinzuführen in die engen und krummen Gassen innerhalb der Stadtmauer und hin in die breiten Straßen, die außerhalb derselben entstanden sind. Die Schüler dürfen Häuser mit Inschriften nicht vom bloßen Hörensagen kennen, sie müssen sie selbst lesen, müssen sich eine Inschriftensammlung anlegen. Anstatt sich gegenseitig kindliche, oft inhaltsleere Verschen ins Album einzuschreiben, können sie besser Inschriften von den Denkmälern, Gedenktafeln und Hausinschriften des Heimattortes benutzen.

Wünschenswert wäre es, die Stätten der heimischen Industrie zu besuchen, nicht bloß Fabriken, sondern auch, wie schon bemerkt worden ist, die Werkstätten der Handwerker. Daß es bei der Eigenart mancher Betriebe nicht immer damit angeht, darf nicht Ursache sein, diese Ausgänge überhaupt zu unterlassen. Wenn das aber der Fall ist, so dürfen die technologischen Tafeln von Wachsmut, Leipzig, nicht fehlen.

Für jeden Lehrausflug muß sich aber der Lehrer im voraus einen bestimmten Plan entworfen haben wie für eine Unterrichtsstunde im Schulzimmer. Ein ganz bestimmtes Ziel, das den Schülern angekündigt wird, muß vorschweben. Dies hängt ab von der Örtlichkeit und dem geistigen Standpunkte der Kinder. Tritt auf einem Ausfluge plötzlich etwas Außergewöhnliches an den Lehrer heran, dann kann er ohne Schaden für seine Autorität den Kindern erklären, das sei ihm noch neu. Gut tut er darum, wenn er ein oder mehrere Tage vorher die Wanderung für sich allein unternimmt, sich überhaupt alle heimatischen Kenntnisse erwandert. Hierauf ist wohl einzuwenden, daß das, was die Kinder auf einem Lehrausfluge sehen, sie von selbst durch den täglichen Umgang bei ihren Arbeiten oder auf Spaziergängen Sonntags mit den Eltern kennen lernen. Dem ist zu entgegnen, daß die Kinder da gewiß sehr vieles sehen, und sie sehen es doch nicht, sie ziehen Nebensächliches, wie grelle Farben, dem Wesentlichen vor. Es bleibt auf diese Weise der heimatische Vorstellungskreis fehler- und lückenhaft, unklar und verworren. Man mag nur einmal in den verschiedensten Klassen einer Schule nach den einfachsten Sachen aus der Heimat fragen, und man wird staunen über den geringen Prozentsatz derer, die etwas wissen. Der verstorbene Rektor Fritzsche, Altenburg, empfahl einmal in der „Thüringer Lehrerzeitung“ diese sogenannten Selbstrevisionen angelegentlichst. — Was die Schüler auf den planmäßig zu veranstaltenden und sorgfältig vorbereiteten Schulpaziergängen, Ausflügen und Reisen aufgespiürt, beobachtet und entdeckt haben, und was sonst der Unterricht im Freien Wissenswerthes ihnen geboten hat, möge, wenn es unterrichtlich verarbeitet ist, in einem Merkheft zusammengestellt werden. Ein solcher von den Schülern selbstverfaßter Zeitfaden erfüllt seinen Zweck besser als ein ihnen fertig vorgelegter. — Daneben halte der Lehrer die Schüler auch zum Selbstbeobachten an, er lasse sie häufig Linien, Winkel, Flächen, Kubikinhalte und Gewichte schätzen, lasse sie meteorologisch beobachten. Dabei kann Arbeitsteilung eintreten, auch in bezug auf das Aufschreiben. Diese Merkbücher dienen zur Vergleichung ähnlicher Beobachtungen anderer Jahre. Ein solcher Jahresbericht gibt auch ein getreues Bild der geleisteten Jahresarbeit. Wer seine Kinder anhalten will zum selbstständigen Beobachten in der Heimat, dem ist zu empfehlen: 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat von Pilz. (Böhlau's Verlag, Weimar.) Obgleich es ein altes Büchlein ist, so ist es doch nicht veraltet in seiner Art.

Lektüre, die den behandelten heimatkundlichen Stoff ergänzt, mag gelesen werden. Sie wird die Freude des Schülers an dem, was er über seine Heimat schon weiß, erhöhen und den Stoff zum sichern geistigen

Besitz machen. Ein heimatkundliches Lesebuch wäre darum neben dem Lesebuch für Deutschunterricht wünschenswert, wenn nicht gar notwendig, denn die wenigen heimatkundlichen Stoffe, welche unsere Lesebücher enthalten, genügen nicht, sofern das gesteckte Ziel erreicht werden soll.

Nach einem Buche, das die engste Heimat eingehend schildert und von ihr erzählt, das den Lehrer hinweist auf selbstgeschauten Schönheiten der Natur, auf viele Zeugen einer geschichtlichen Vergangenheit, ihn im Geiste hineinführt in die Stätten der Arbeit, in denen die Väter seiner Kinder tagtäglich selbstschaffend stehen, das geographische und wirtschaftliche Verhältnisse in Wechselbeziehung setzt, nach einem solchen Buche greifen auch die und jene Eltern gern. Ein derartiges Buch für die engste Heimat, geschrieben von einem Lehrer, aber von einem Volksschullehrer, das fehlt den meisten Orten. Chroniken und Landeskunden sind wohl vorhanden. Doch können diese die engste Heimat nicht eingehend genug berücksichtigen, sie würden sonst zu Riesenbänden anwachsen. An geeigneten Kräften unter den Lehrern fehlt es in keiner Gegend für diese dankbare, segensvolle Arbeit. Hier heißt es: Freiwillige vor! (Wird leider wegen der Kosten meist unmöglich sein. Die Schriftlsg.)

Wenn die Heimat in der skizzierten Weise in den Mittelpunkt des Unterrichtes gestellt werden soll, so ist es vor allem auch notwendig, daß die Kinderzahl einer Klasse nicht mehr denn 40 sei, sonst ist auf einem Lehrausfluge keine Zucht zu halten, und der Unterricht ist andernfalls gleich Null.

Mancher Wust im bisherigen Unterrichtsstoffe ist über Bord zu werfen; man darf keinen zu großen Wert auf positives Wissen legen; vor allem sollten das die Inspektoren bei ihren Revisionen, namentlich in Religion, nicht tun.

Das führt zu der Frage:

IV.

Was wird erreicht werden, so man der Forderung Pestalozzi's: Die Heimat im Mittelpunkte alles Unterrichtes! gerecht wird? Die Antwort darauf gibt Pestalozzi in dem Lehrsatze 57 (Abendstunden eines Einsiedlers), der da lautet: „So wie die Verhältnisse dir nahe sind, Mensch, sind sie zur Bildung deines Wesens, für deine Bestimmung dir wichtig.“ Eine Reihe der folgenden Aphorismen reden auch noch von dem Ziel aller Menschenbildung, daß der Mensch praktisch, ein brauchbarer Staatsbürger und ein guter Christ sei.

Der Unterricht, der sich an die Heimat anschließt, der seine Lehren und Antriebe einzusenken weiß in den Anschauungskreis, wird die Kinder dahin bringen, daß sie Sinn und Urteil haben für die Dinge dieser Welt.

Hat der Schüler schon während der Schulzeit Einblick in unser mannigfaltiges Gewerbe erhalten, so wird er leicht den richtigen Beruf erwählen, wird darin tüchtig und praktisch werden, weil er Lust und Liebe dafür empfindet, und es würde dann nicht so viel verfehlte und verpufchte Berufsexistenzen geben.

Heimatkunde erzeugt Liebe zum engeren Vaterlande und damit zum großen deutschen Vaterlande. Ein Geschichtsunterricht, der das geschichtlich

Gewordene in der Heimat kennen und schätzen lehrt, der die Schüler vertraut macht mit Zuständen des Landes, wie sie waren, und wie sie geworden sind, vertraut macht mit den Personen, die zu ihrer Besserung Wesentliches beigetragen haben, der dient dem großen Vaterlande, der bildet und erzieht gute Bürger.

Das häusliche Leben wird wieder in strengere Sitten sich fügen. Und reformieren wir das Haus, so reformieren wir den Staat. In den Sitten des Hauses verjüngt sich das gesellschaftliche Leben.

Sind den Kindern aber das Ererbte, das Alte, die Familie, das Familiengut, das Nahe, die Heimat im Unterrichte lieb und teuer gemacht worden, dann werden ihm Familienerbe, Vaterhaus und Heimat ein Heiligtum sein. — Hoch über dem Weltbürger, dazu wir unsere Kinder erziehen sollen, steht aber der Bürger einer idealen Welt oder des Reiches Gottes. Bildet der Lehrer die weltlichen Interessen in den Schülern zu rechter Stärke aus, so sind damit die Bedingungen für ein sittliches Streben geschaffen. Liebe zur Heimat leitet hin zur Ewigkeit, in die einstens der wohl am gewissesten eingeht, der die irdische Heimat verstand, sie benutzte und für sie lebte. „Himmel leitet die deutsche Sprache von dem alten Worte Heime, Heimat ab, und des Menschen Heimat ist im Glück. Sehnt sich das Erdenkind nach einem höheren, seligen Glück, seiner weiteren, unbekannten Heimat, so nennt es sein Sehnen — Glauben; sehnt es sich nach einem verlorenen irdischen Glück, so nennt es sein Sehnen — Heimweh.“ (Der Weg zum Lachen, von W. Raabe.)

Die ungezählten Reize der Heimat waren, sind und bleiben der uner schöpfliche Born unserer herrlichen deutschen Dichtungen. Wilhelm Raabe ist in den Schilderungen von den Lieblichkeiten der Heimat geradezu unübertrefflich. Mit einigen Aussprüchen von ihm soll darum geschlossen werden:

„Der ‚Vorwelt Wunder‘! — Zehn Schritte weit von unserer Tür liegen sie.“ (Pfisters Mühle.)

„Das Beste, was der Mensch aus der Welt mit nach Hause bringen kann, ist doch nur seine Bekanntschaft mit ihr.“

Benuzte Literatur.

1. Niehl, Die Familie.
2. Lange, Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen.
3. Brüll, Heimatkunde.
4. Günther und Schneider, Beiträge zur Methodik des Unterrichtes in der Heimatkunde.
5. Kunstwart 1903.
6. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik.
7. „ „ Grundlage zur Lehre von erz. Unterrichte.
8. Pitz, Über Naturbeobachtung des Schülers.
9. Lange, Die Apperzeption.
10. Pestalozzi's Werke.
11. Richter, Deutsche Redensarten.
12. Winzer, Die Bedeutung der Heimat.

Blüten und Früchte.

Der Turnvater Jahn und die Schule.

Mensch zu werden ist der Mensch bestimmt, und diesen Adel kann er nicht allein erringen; ist er auch eigener Auszubildner seiner hohen Bestimmung, nie erlangt er sie einzeln.

Was der Mensch an Bildung gewinnen soll, kann ihm nur eigene Selbstthätigkeit erwerben. Anbilden läßt sich dem Menschen einmal nichts! Solche Versuche sind wie das Bekleffen der hölzernen Häuser, um sie äußerlich zu vermauern: kein Anpuß von Dauer, bloß eine vergängliche Schminke. —

Erziehung ist der Menschheit Edelstein, ein sicher geführter Hebel des Menschengeschlechts zu besseren Stufen. —

Der Baum wächst von unten hinauf, der Staat vom sogenannten Volk Jahn, deutsches Volkstum. —

Der Kinder Sammellust.

Von Seminaroberlehrer Richard Laukamm, Plauen.

Fallen der Sonne Strahlen warm auf die Erde nieder, dann ist es ein leichtes, die nimmer rastende Jugend während der schulfreien Stunden zu beschäftigen. Die einen nehmen Spaten und Schaufel zur Hand, die andern eilen mit Ball und Springschnur in den Garten. Schwieriger liegt der Fall, wenn Regenschauer am Himmel stehen. Wohl greifen die Mädchen dann zu Puppe und Strickstrumpf, die Buben zu Büchern und Soldaten; nach Abwechslung aber sehnen sich beide. Vater und Mutter können oft kaum genug Spielsachen herbeischaffen; mehr als einmal kommen die Kleinen und klagen den Eltern ihre Langeweile. Dann gilt es, Kindergemüt zu zeigen, Kinderleid und Kinderfreuden zu empfinden. Nur wer sich ganz der Jugend hingegenen weiß, kann auf Verständnis bei den Kindern hoffen. Gott sei Dank, gibt es auch in unseren Tagen Erzieher dieser Art genug; ihnen seien folgende Fingerzeige ins Album geschrieben!

Eine unerschöpfliche Quelle reinsten Tätigkeitsfreuden bietet die **Sammellust unserer Jugend**. Schaut Nachbars Alfred an! Kaum fallen die ersten Regentropfen, so eilt er an sein Schränkchen. Mit schnellem Griff zieht er das Briefmarkenalbum hervor. Mag's draußen rieseln oder prasseln, — ihn stört es nicht. Seine Dänen und Schweden, seine Türken und Schweizer verjagen ihm Stunde auf Stunde. Bald fortirt er sie aufs neue, bald legt er wohlgeordnete Verzeichnisse an. Daneben lernt er Länder- und Herrschernamen, Wappen und Inschriften, ausländische Münzen und Marken kennen.

Sein Freund Egerland will von alledem nichts wissen. Er interessiert sich nur für Siegel- und Stempelmarken. Kann er eine Steuermahnung erwischen oder eine Mitteilung des Polizeiamtes in die Hände kriegen, so verkärt sich sein Gesicht, fleht doch auf der Rückseite das Ziel seiner Wünsche. Hunderte von Behörden, Duzende von Städten und Dörfern haben ihm seit Jahren Tribut geleistet. Pfarrämter und Bürgermeistereien, Standesämter und Ministerien, Gas-

anstalten und Amtshauptmannschaften sind in seiner Sammlung vertreten. Mit Stolz kramt er so manches Viertelstündchen in seinen Schätzen herum.

Für wertvoller hält der zwölfjährige Moriz seine Münzsammlung. Silber- und Kupferstücke wechseln in bunter Reihe miteinander ab. Pesetas liegen neben Centesimos, Kronen neben Heller. Nummerierte Kästchen umschließen das kleine Kapital; weiße Zetteln zeigen die Umrechnung in Mark und Pfennig. Kommt Besuch, so tritt der Junge mit seinen Münzen an; strömt Regen auf die Gasse nieder, so arbeitet er mit Rubeln und Kopfen, mit Pfastern und Paras.

Wenn andere beschäftigungslos auf der Gasse liegen, vor Dummheiten nicht wissen, was sie tun sollen, kramt mein kleiner Herbert in seinem Steinschrank 'rum. Durch fast tägliches Sammeln und Steinklopfen hat er es mit seinen 13 Jahren nicht nur zu einer ansehnlichen Sammlung von ca. 1000 verschiedenen Gesteinsarten, sondern auch durch Bücherstudium und fachmännische Beratung zu staunenswerten Kenntnissen gebracht. Wenn andere sich balgen und prügeln, nach Sperlingen und Tauben werfen oder vor Langeweile ersterben möchten, nimmt er Hammer, Lötrohr, Vergrößerungsglas und allerhand Lösungsmittel zur Hand und untersucht Bruch, Härte, Zusammenhalt und Körperform seiner Mineralien. In eine selbstgefertigte Kartenskizze zeichnet er mit Buntstift ihre Fundorte ein, um so mit der Zeit wertvolle geologische Aufschlüsse zu erhalten. Andere Knaben seines Alters sehen blaß und elend aus; ihm aber zaubert die Sammel lust rote Rosen auf die Wangen.

Käfer- und Schmetterlingsjämmler pflegen gleiche Beobachtungen zu machen. Mit Netz und Büchse versehen, durchschweifen sie Wiesen und Felder. Bald wälzen sie behutsam Stein und Kiesel um, bald rennen sie scharfen Laufs den leichtbeschwingten Faltern nach. Hei, wie ihnen da das Vesperbrot, die Abendschnitte schmeckt! Umziehen Regenwolken des Himmels Dom, dann fertigen sie Listen und Verzeichnisse, nehmen Pinsel und Tusche, Bleistift und Farbtuben, um auf Papier zu werfen, was ihre Augen so mächtig entzückte.

In Muschelschalen und Schneckengehäusen „machen“ die Erkerbuben jenes Eckhauses. Kein Bach ist ihnen zu tief und kein Teich zu sumpfig. Hier wie dort waten sie mit „barißen Füßen“ hinein, um zwischen Steinen und Baumwurzeln nach Weichtieren zu suchen. Indianergeschrei erfüllt die Lust bei jedem glücklichen Griff. Daheim aber geht das Bestimmen vom Stapel, das Messen und Vergleichen. Nicht mindere Arbeit erfordert das Sortieren und Etikettieren, das Kästenbauen und Schilder kleben. Darüberhin geht ein Stündchen nach dem andern.

In „politicois“ arbeitet Gymnasiast Hartenstein. Mit Feuereifer stürzt er sich allabendlich auf die „Neue Zeitung“. Die Schere in der Rechten, beginnt er zu lesen. Er fahndet auf Abbildungen und Biographien politisch hervorragender Persönlichkeiten. Nichts aus Roosevelts Leben entgeht ihm; über König Eduards letzte Stunden

ist er genau so orientiert wie über Kaiser Wilhelms Nordlandreisen. Solange er Quartaner war, sammelte er geographisch bedeutsame Notizen. Wo er Landbeschreibungen oder Schilderungen fremder Sitten erwischen konnte, war er am Platze. Unermüdlich machte er auf Eisenbahnstizzen und volkstypische Abbildungen Jagd. Das Wertvollste daran war, daß er sich gar manchen Nachmittag in regendichter Laube mit Sichtung seines Materials vertrieb und die Fülle von Stoff dabei ungefucht dem Gedächtnis einverleibte. Sein junges Schwesterchen hat ihm diese Sammellust abgelaußt. Ihrem sonnigen Temperamente entsprechend, pflegt sie die Wikecken auszuschneiden und in ein altes, vollgeschriebenes Diarium zu kleben. Beim Lampenschein, wenn Mutter strickt und Väterchen sein Pfeifchen raucht, gibt sie dann dieses oder jenes zum besten. Zuweilen holt sie wohl auch die sorgsam gesammelten Ansichtskarten hervor. Bald reist sie im Geiste nach Bayerns bergreiche Marken, bald wandert sie am Meeresstrande entlang von einem Badeorte zum andern. Wie lernt sie Städte kennen und Gottes Wunder schätzen! Wer sie so reden hört, ahnt nicht, daß sie ihr Wissen nur durch Ansichtskarten sich erworben hat. Als sie noch nicht zur Schule ging, vertrieb sie sich die Regentage mit ihren Stammbuchblümchen. Bald baute sie sich Gärten, bald machte sie sich eine Schule daraus. Dann ordnete sie die Mädchen und die Buben, zuletzt die Wagen und die Sträußchen. Sie lernte dies und das dabei und fühlte nicht der Langanweile Tödllichkeit.

Nichts anderes bezweckt ihres Busenfreundes Pflanzensammlung. Bäume und Sträucher, Feld- und Wiesenblumen sind in gleicher Menge darin vertreten. Die einen Seiten des Herbars zeigen Blätter und Blüten, die andern Wurzeln und Früchte. Alles aber ist fein säuberlich mit deutschen Namen, Familienangaben, Fundorten usw. versehen. Wohl und munter, mit roten Backen und riesigem Appetit kehrt der Junge von seinen Exkursionen zurück. Raum fassen seine Hände die Fülle des gesammelten Materials. Schnell wird die Pflanzenpresse hervorgeholt, Papier zurechtgelegt und ein Blümchen nach dem andern darauf ausgebreitet. Tagelang beschäftigt er sich mit dem Trockenlegen seiner Lieblinge, bis Regentage Gelegenheit zum Aufleben, Etikettieren und Sortieren bieten. Seine Pflanzenkenntnis wächst dabei in gleichem Maße wie Formensinn, ästhetisches Empfinden und Liebe zur Natur.

Findet unser kleiner Botaniker auf seinen Streifereien Eier oder Vogelfedern, so läßt er sie in seine Taschen verschwinden. In seinem Zimmer liegen solche Raritäten in Hülle und Fülle. An jeder hängt er, und jeder gehört ein Fleckchen seines Herzens. Wird er ein großer Mann, dann will er seinem Onkel gleichen und wertvolle Altertümer sammeln.

Bis dahin aber hat's noch gute Weile, und für die Eltern ist es ungleich wichtiger als Zukunftsmusik, den Forderungen der Gegenwart gewachsen zu sein. Wollen wir das Fazit aus dem obigen ziehen, so ergibt sich klar und deutlich: Groß ist die Sammellust der Kinder. Vom Schachergeist, der Eisen, Lumpen und Flaschen zusammenträgt,

um sie für wenig Pfennig zu veräußern, sehen wir dabei ab. Ausschalte auch die Schar der Kinder, die materiellen Nutzens halber Pilze und Beeren, Hagebutten und Otternzungen herbeischaffen! Als Triebfeder solchen Sammelns ergibt sich dann der Hang zum Spielen, das ungestillte Streben nach Beschäftigung. Die älteren aber umweht ein Hauch der Wissenschaft; nach Kenntnissen verlangt ihr Sinn, nach derber Kost ihr Geist. Vater und Mutter sollten diese Sammellust mit allen Kräften fördern. Bald bringe man fremde Marken, bald seltene Pflanzen mit; Interesse zeige man fürs Herbar, Interesse für die Kartenbilder! Ein Viertelstündchen sei hier, sei dort den Sammelkästen der Kleinen gewidmet! Andererseits beuge man beizeiten etwaigen Entgleisungen vor!

Die Schularbeiten dürfen unter dieser Sammellust nicht leiden, und Stubenhocker dürfen die Kleinen deshalb auch nicht werden! Ein wenig Takt und ein offenes Auge helfen über diese Klippen leicht hinweg. Drum Heil dem Hause, dessen Nachwuchs Sammeleifer zeigt!

Rose Blätter.

I. Dichter im deutschen Schulhause.

Von C. Biegler.

52. Felix Nabor.

Felix Nabor wurde am 13. Oktober 1863 zu Mühlhausen an der Fils geboren. Er besuchte von seinem 9. Lebensjahre an die Lateinschule in dem nahen Städtchen Wiesensteig und erhielt dann im Lehrerseminar zu Gmünd die berufliche Ausbildung. Darauf wirkte er ein volles Jahrzehnt auf dem Lande; seit 1902 ist er Lehrer in Stuttgart. Eine Zeitlang schien es, als sollte die Musik sein Leben ausfüllen, für die er von den Eltern eine nicht gewöhnliche Begabung geerbt hatte. In dem großen Marktdorf Abtsgemünd entfesselte er eine reiche musikalische Tätigkeit als Chordirektor, Organist und Komponist. Dort entstanden nicht weniger als 40 Kompositionen, zumeist kirchlichen Charakters. Drei Jahre besuchte er das Konservatorium zu Stuttgart und längere Zeit auch die Kirchenmusikschule zu Regensburg. Dann aber beschränkte er sich rechtzeitig auf sein Wirken im Schulamt und auf seine literarische Tätigkeit; andernfalls würde er wohl seine Kräfte aufgerieben haben.

Nabor veröffentlichte in der Folge drei größere Romane, die, wie auch seine übrigen Schriften, auf dem Boden des katholischen Glaubens stehen: „Mysterium Crucis“ beruht auf gründlichen kulturgeschichtlichen Studien und entspringt auf dem Hintergrunde der Meronischen Christenverfolgung eine Verherrlichung des Kreuzes. Das Werk klingt in einer Lobeshymne auf die christliche Ehe aus und ist reich an glänzenden Bildern einer anschaulichen Schilderkunst. „Der Vogt von Vorch“, der die Zeit des Bauernkrieges lebendig werden läßt, muß zu den besten Werken der Heimatkunst gezählt werden; der Realismus der Kriegsbilder streift allerdings oft hart die ästhetische Grenze. Ein dritter Roman „Auferstehung“ liegt noch nicht in Buchform vor. Historischen Charakter tragen auch seine beiden Jugendschriften „Der Kreuzzug der Kinder“ und die in die Zeit der Bauernaufstände spielende „Felsensteiner“. Außerdem veröffentlichte er in Buchform zwei größere Novellen: „Meeresbraut“ und „Heimaterde“.

* * *

Der Spielmann.

„Zu still ist mir die kleine Stadt,
Zu enge sind die Gassen,
Die Bettern und Basen schelten mich all,
So will ich sie verlassen.
Hallo! Die Welt ist groß und weit,
Und Lieb' blüht allerwegen;
Ich schnüre mein Ränzle und schwing' den Hut:
Ich zieh' dem Glück entgegen!“

Er zog durch die Lande kreuz und quer,
Konnt' nimmer das Glück erjagen,
Sang immerzu das alte Lied
Aus sonniger Jugend Tagen:
„Hallo! Die Welt ist groß und weit,
Und Lieb' blüht allerwegen;
Mein Ränzle ist leer und schäbig mein Hut,
Mein Glück zerrann im Regen!“

Da wandert er der Heimat zu,
Kreuzhagelklein geschlagen,
Die blassen Lippen flüstern leise,
Mit Bangen und mit Zagen:
„Ach Gott, wohl ist die Welt so weit,
Und Lieb' blüht allerwegen;
Doch ich fahr' heim ohne Ränzle und Hut,
Zum Sterben mich hinzulegen.“

Die Heimat nahm ihn gütig auf,
Gab Lieb' ihm Ruh' und Frieden,
Nun jauchzt und singt er immerzu,
Der froheste Spielmann hienieden:
„Hallo! Die Welt ist groß und weit,
Und Lieb' blüht allerwegen;
Doch ich will in der Heimat traun
Das Glück im Herzen hegen!“ —

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Die Beschlüsse der Reichstagskommission für Vorberatung der Strafprozeßordnung fordern unsere volle Aufmerksamkeit. So hat sie in einer ihrer letzten Sitzungen vor den Ferien einen Vorschlag der Regierung, der bei angeblichen und wirklichen Überschreitungen des Züchtigungsrechts durch die Lehrer die Privatklage zulassen will, abgelehnt. Es soll also der bisherige Rechtszustand bestehen bleiben, nach dem solche Vergehen nur durch die Staatsanwaltschaft verfolgt werden können. Wenn man erwägt, daß der Lehrer das Züchtigungsrecht im Auftrage und Interesse des Staates ausübt, ja sogar ausüben muß, so wird man den Beschluß der Kommission, der persönliche Willkür bei Verfolgung etwaiger Überschreitungen des Züchtigungsrechts ausschließt, nicht anders als sachgemäß betrachten. Die Kommission hat aber nicht „ganze Arbeit“ gemacht, denn sie hat nicht gleichzeitig beschlossen, daß auch das andere Gebiet der Privatklage — die wörtliche Beleidigung eines Schülers oder einer Schülerin — der Verfolgung durch die Staatsanwaltschaft überwiesen wird, wenn festgestellt ist, daß der Lehrer in Ausübung seines Amtes beleidigt hat. Allerdings läßt schon die jetzige Strafprozeßordnung die Privatklage bei Beleidigungen zu, so daß also der Lehrer z. B. wegen der Worte Faulpelz, Dummkopf u. dergl. sich

eine Klage zuziehen kann. Infolgedessen ist man aber auch in der Lage, die praktischen Konsequenzen der Bestimmung an tatsächlich vorgekommenen Fällen zu zeigen. So wurde z. B. vom Oberlandesgericht Hamm ein Lehrer für strafbar erklärt, weil er einen Schüler, der ihn hintergehen wollte, Gaurer genannt hatte, ein Urteil, bei dem vielleicht nicht wenige geneigt sein werden, den Kopf zu schütteln. Noch nachdenklicher stimmt aber eine kürzlich ergangene Entscheidung des Landesgerichts zu Gotha, das einen Lehrer in der Berufungsinstanz zu 50 Mark Strafe verurteilt hat, weil er dem Rektor und dem Schulvorsteher einer Schule, in die eine seiner Schülerinnen umgeschult worden war, Mitteilung von deren sittlichen Verfehlungen gemacht hatte. Da wohl jeder bei dieser Sachlage der Ansicht sein wird, der angeklagte Lehrer habe nur einer Amtspflicht genügt, seien folgende Worte des Urteils angeführt: „Aus dem Inhalt seiner Gespräche mit dem Rektor, Bürgermeister und Pastor ist nicht ausreichend (!) bezeugt, daß der Angeklagte habe erkennen lassen, daß es ihm lediglich um seine Rechtfertigung gegen den Vorwurf der Mißhandlung zu tun gewesen ist. Der Pfarrer hat zwar den Eindruck gehabt, der Angeklagte habe nicht den Zweck verfolgt, die Schülerin anzuschwärzen, der Bürgermeister hat aber den entgegengesetzten Eindruck gehabt.“ Da sich diese beiden Zeugen also widersprachen, schien die Sache des Lehrers nicht schlecht zu stehen; ihm war aber das Versehen passiert, die ihm mitgeteilte Verfehlung der Schülerin mit dem Worte „Onanie“ zu bezeichnen, während der richtige technische Ausdruck „Sodomie“ heißt. Das Gericht glaubte ihm nicht, daß er den Unterschied dieser beiden Begriffe nicht kenne, und kam aus diesem Grunde zu seiner Verurteilung. Das Oberlandesgericht zu Jena bestätigte den Richterspruch auf Grund der Feststellungen, von denen es sagt: „Ist der Vorderrichter zu dieser Feststellung gelangt auf Grund der irrthümlichen Annahme, daß die Äußerung außer jedem Zusammenhange mit dem angeblich wahren Grund des Schulwechsels stehe, so ist ein Irrtum auf tatsächlichem Gebiete in Frage, welcher in dieser Instanz nicht berücksichtigt werden kann.“ Für Kosten, Gebühren und Strafe hatte der Verurteilte 550 Mark aufzuwenden, so daß er jahrelang in seiner wirtschaftlichen Lage bedrängt wird. Hätte der Staatsanwalt über Verfolgung der Sache zu entscheiden gehabt, wäre es wahrscheinlich gelungen, ihn zu überzeugen, daß der Lehrer einfach seiner Pflicht genügt habe.

Chronik.

Die Mädchenfortbildungsschule ist in Sachsen auf dem Wege. Zu den bemerkenswertesten Ergebnissen der neueren schulstatistischen Erhebungen gehört die stete Zunahme der Fortbildungsschülerinnen: 1903 zählte man 2567, 1906 bereits 3366 und am 15. Mai 1909 schon 4042. Erfreulicherweise machen also immer mehr Gemeinden von dem ihnen bereits seit 1873 zustehenden gesetzlichen Rechte Gebrauch, auch die aus der einfachen Volksschule entlassenen Mädchen zum Besuch einer Fortbildungsschule zu verpflichten. Die Regierung steht diesem Vorgange freundlich gegenüber; den größeren Schulgemeinden legte sie es schon vor einigen Jahren nahe, ungesäumt mit Schulen für freiwilligen Besuch der schulentlassenen Mädchen den Anfang zu machen, und erst kürzlich betonte der Kultusminister Dr. Beck wieder, daß, wie bereits den Knaben in der Fortbildungsschule, auch den Mädchen der breitesten und weitesten Schichten des Volkes in der Mädchenfortbildungsschule die Möglichkeit gegeben werden müsse, sich für ihren zukünftigen Beruf erfolgreicher vorzubereiten. Für den Fortgang der so schön begonnenen Entwicklung muß das kommende neue Schulgesetz sorgen, es muß die allgemeine Verpflichtung zur Errichtung und zum Besuch von Mädchenfortbildungsschulen aussprechen. Nur dann werden sich diese Anstalten zur Weiterbildung der schulentlassenen Mädchen auch dort verbreiten, wo man ihnen trotz aller Wünsche und Anregungen der Regierung zunächst kühl, ja ablehnend gegenübersteht.

Über Staatshilfe und Selbsthilfe beim Turnunterricht weiß die „Zweite Statistik des Schulturnens in Deutschland“ sehr anregend zu berichten. Bei sehr vielen Landschulen zeigt sich ein großer Mangel an Geräten. Um diesem Mangel etwas abzuhefen, haben manche Lehrer zur Selbsthilfe gegriffen, indem sie z. B.

gemeinsam mit ihren Schülern die Sprunggeräte selbst anfertigten oder die Stäbe, die sie zu den Stabübungen gebrauchten; andere Lehrer haben ihre Schüler zur Anfertigung der Stoßstäbe anzuregen gewußt, die die Schüler jedesmal mit zur Stunde bringen. An einer anderen Stelle hat der turnfreundige Lehrer die Reckstangen, da die Reckständer nicht in Ordnung zu bringen waren, zwischen Bäumen zu befestigen verstanden; ähnlich wird es beim Springen gemacht; um den Kindern auch Gelegenheit zu Schwebübungen zu geben, wird ein umgestürzter Baum benutzt als Schwebearrangement. Auch zwischen den Pfosten ihrer Hof- oder Gartentore bringen die Lehrer die Turngeräte an; ja sogar Reck und Barren haben sich manche Lehrer für ihren Unterricht selbst hergestellt; ähnlich hat ein anderer Lehrer sich geholfen, der die Geräte im Gefach seiner Scheune angebracht hat, außerdem aber auch noch Klettertau, Schwebereck und -ringe aus eigenen Mitteln anschaffte und nun nach Möglichkeit auch während des Winters, das Turnen fortsetzte. Vielfach suchen die Lehrer auch die Gemeindeorgane zur Schaffung von Geräten zu drängen; hierbei beginnt die staatliche Hilfe öfter einzutreten. So bestimmt eine Verfügung der königlichen Regierung zu Stettin vom 11. Juni 1899 ausdrücklich, daß die Beschaffung von Turngeräten von demselben Gesichtspunkte aus zu beurteilen sei, wie die Beschaffung der Lehrmittel überhaupt: „Um die Aufbringung der Kosten zu erleichtern, veranlassen wir Euer Hochwürden, die Herren Ortsschulinspektoren zu veranlassen, daß sie im Einverständniß mit den Mitgliedern der Schulvorstände und nach Anhören der Lehrer in jedem Jahre eines bzw. einige der nötigsten Geräte beschaffen.“ Doch ist es nicht immer möglich, selbst diese geringen Summen aufzubringen, da ein großer Teil der Gemeinden (zumal im Osten Preußens, wo es bis zu 90 v. H. sind) leistungsunfähig ist. Hier hat verschiedentlich der Staat eingegriffen, indem er auf Vorstellungen der Lehrer hin solche Gemeinden zu diesem Zweck mit Geldmitteln unterstützte. Doch auch mangelndes Entgegenkommen mancher Gemeinden war zu überwinden: hier hat der Staat von seinem Rechte Gebrauch gemacht und solche Gemeinden einfach zwangsweise zur Ausrüstung der Turnplätze angehalten. Alle diese Beispiele lassen erkennen, wie bei gutem Willen und Neigung zur Sache der Lehrer und Behörden durch Selbst- und Staatshilfe auch dem Turnen zu seinem Recht verholfen werden kann.

2. Aus pädagogischen Auffätzen.

Über die Aufnahme in die Schule und über die Feststellung der Gegebenheit des Kindes. P. Billig. „Päd. Stud.“ 09, Heft 5, 6: Das Ziel bei der Feststellung des kindlichen Vorstellungs-, Gemüths- und Lebenskreises ist zunächst die Ermittlung der gegebenen Individualität. Darüber hinaus steht dabei vor Augen, das Kindliche in seiner Besonderheit auszumachen: a) die kindliche religiöse Stufe: den kindlichen Gottesgedanken, die kindliche Vorstellungsweise des Überfönnlichen, die kindlichen religiösen Geföhle und Äußerungen; b) die kindliche sittliche Stufe: die kindliche Weise der Werthschätzung, das kindliche Gewissen, den kindlichen Gehorsam, das kindliche Sinnen und Trachten, den kindlichen Willen; c) die kindliche Geschmacksstufe: den kindlichen Schönsinnsinn, das kindliche Lied, den kindlichen Spruch, das kindliche Bild, die Reize des kindlichen Spiels; d) die kindliche Erfahrungs- und Erkenntnisstufe: die kindliche Weise, die Welt aufzufassen, die kindlichen Naturgedanken, die kindliche Raum-, Zeit- und Zahlenvorstellung, die kindliche Einbildung. Die bisherigen Versuche, das Vorfindliche im Kinde aufzusuchen, hielten sich zu ausschließlich an das kindliche Vorstellungsbewußtsein und darin wieder vorwiegend an die kindlichen Wirklichkeitsvorstellungen. Auch die „statistische Methode“ konnte nicht zu sichern, befriedigenden Ergebnissen führen.

Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. A. Böhm. „Deutsche Schule“ 09, Heft 11: Eine Analyse des kindlichen Gedankenkreises am Anfange des ersten Schuljahres geschieht nicht zur rechten Zeit, denn sie kann nur zu unrichtigen Ergebnissen führen. Die Fragen in Dr. Hartmanns gleichnamigem Buche dürfen nicht eine gleichförmige Anwendung finden, falls sie überhaupt gebraucht werden sollen. Die dort vorgeschlagenen Erhebungen fördern den Unterricht nicht und können nicht wegweisend sein für die Auswahl der Unterrichtsstoffe. Sie können

das nicht, weil man durch die wenigen Fragen den kindlichen Gedankenkreis nicht erschöpfen kann, und weil die Tabellen entweder versagen oder einem gleichmäßigen Fortschreiten des Unterrichts nur hinderlich sein können. Es ist unmöglich, die Analyse des kindlichen Gedankenkreises mit Aussicht auf genaue Ergebnisse vorzunehmen, weil dazu bei weitem die Zeit fehlt. Die Hartmannsche Analyse leistet das von ihr Gesagte für die Erkenntnis der kindlichen Individualität nicht. Sie kann es nicht leisten, weil der Vorstellungsreichtum nicht zur Individualität gehört, und weil weiterhin die Zeit der Beobachtung bis zum Abschluß der Analyse eine viel zu kurze ist.

Die Veranschaulichung auf Abwegen. F. Heider. „Päd. Stud.“ 09, Heft 5: Angesichts der nicht abzuleugnenden Überproduktion auf dem Lehrmittelmärkte darf behauptet werden, daß wir uns einem Extrem nähern, welches die Veranschaulichung auf Abwege zu führen geeignet ist. Diese Gefahr des Abirrens von der richtigen Bahn springt namentlich ins Auge im Hinblick auf den Bilderkultus, der heutzutage in vielen Schulen, niederen und höheren, getrieben wird. Alles wird heutzutage illustriert und soll mit Bildern ausgestattet sein: unsere Bibeln und Gesangbücher, unsere Klassiker, unsere Lyriker und Volksliederversammlungen, unsere Geschichtswerke, selbst wo es sich um Darstellung geistiger Strömungen handelt, — alles wird zum Bilderbuch, und diesem Zuge folgen natürlich auch die Schulbücher. Und wo diese letzteren versagen, tritt ein überreicher Vorrat an mehr oder minder großen Wandbildern oder wohl gar der Projektionsapparat in seinen mannigfachen Formen einschließlich des Biographischen ergänzend ein. Kaleidoskopisch zieht der Figurenswall von Hunderten und Tausenden von Bildern vor den Augen der Schüler vorbei, Bilderreihen, in Massen fabrikmäßig dargestellt oder dilettantenhaft aufgenommen und oft des Ansehens nicht wert. Bilder dürfen nicht als Lückenbiller angesehen werden, dürfen also grundsätzlich nur in Ermangelung der wirklichen Gegenstände und Erscheinungen angewendet werden und zwar in dem vollen Bewußtsein, daß sie die lebendige Sache nicht voll ersetzen.

Lehrschule oder Arbeitsschule. L. Mittenzwey. „Deutsche Bl. f. erz. Unt.“ 10, Nr. 36—45: Bedenken: 1. Unsere ganze Erziehung krankt an Verweichlichung. 2. Die Arbeitsschule vernachlässigt die geistige Bildung. 2. Die ethische Begründung des proletarischen Arbeitsprinzips ist unhaltbar. 4. Die Schulzucht leidet Schaden. 5. Die ganze Reformbewegung ist überhaupt noch lange nicht ausgereift. Brauchbares: 1. Der Übergang aus dem vorpflichtigen in das schulpflichtige Alter kann ohne scharfen Übergang gestaltet werden. 2. In den Anschauungsunterricht sind anzuschließen: Vorübungen zur Pflege des Hörens und Sehens. 3. Die Betätigung der Hand hat in der Schule größere Beachtung zu erfahren als seither. Lichtseiten: 1. Die Arbeit der sogenannten Arbeitsschule setzt sich außerhalb der Schule fort. 2. Manche im Lernen recht schwache Schüler leisten oft im Praktischen Erfreuliches und befriedigen so nach dieser Seite. 3. Der Arbeitsunterricht ist naturgemäßer, da ein guter Teil davon ins Freie verlegt werden kann. 4. Arbeitsunterricht ist oft ein guter Prüfstein, um sich zu überzeugen, ob ein Schüler selbsttätig ist oder nicht. 5. Die Schüler haben gegenseitig Interesse an dem, was der einzelne geformt oder gezeichnet hat und kritisieren gegenseitig ihre Arbeiten. 6. Die Arbeitsidee wird zu einem zwingenden Grundlag für die Säuberung der Lehrpläne.

Erziehung zum Kunstgenuß. R. Kuppe. „Pädag. Stud.“ 10, Heft 4. 1. Wer rechten Kunstgenuß haben will, muß ein feiner Beobachter sein. 2. Zur Pflege des Kunstgenusses bedarf der Unterricht der Kultur der Beobachtung. 3. Die Beobachtung hat von der Natur auszugehen. 4. Wenn der Unterricht sich auf eine Kultur der Beobachtung einlassen will, so muß er mit Zielen arbeiten. 5. Aller Unterricht, der zum Kunstgenuß erziehen will, muß klare und starke Zielvorstellungen wecken. 6. Der Unterricht führe die ästhetische Analyse herbei. 7. Der Gipfelpunkt des Unterrichts sei die ästhetische Betrachtung.

Der Prozeß der Begriffsbildung. Dr. H. Walsemann. „Deutsche Schule“ 10, Heft 7 und 8: Zur Begriffsbildung genügt jeweils nicht ein Erzeugnis, sondern es ist dazu stets eine Gruppe anschaulicher Erzeugnisse erforderlich. Wirkliche Dinge die möglichst verschieden und inhaltsreich sind, verdienen den Vorzug. Die Be-

griffsbildung kommt dadurch zur Ausführung, daß man das einer Gruppe Gemeinsame ausscheidet und zur Einheit zusammenfaßt. Der gangbarste Weg zur Begriffsbildung ist der des sukzessiven Zusammensehens sinnlich vergegenwärtigter Erzeugnisse. Der Weg der Reflexion ist weniger empfehlenswert, doch ist er in manchen Fällen nicht zu entbehren.

Los vom Lesebuch. Rektor Stück. „Lehrerztg. f. Thür.“ 10, Nr. 31: Verfasser empfiehlt neben dem Lesebuche die Hefte der Sammlung „Der Schatzgräber“. Er schreibt: „Den Vorzug dieser Hefte im Schulgebrauch gegenüber dem Lesebuch erblicke ich darin: 1. daß sie die besten und schönsten Märchen, Sagen, Fabeln, Erzählungen, Lebensbeschreibungen, Reiseerinnerungen u. dgl., also wertvolle Stoffe in abgeschlossener, zusammenhängender Darstellung bringen, mit den namhaftesten Dichtern und Schriftstellern vertraut machen, Fingerzeige für weitere Lektüre geben und so ganz von selbst und unvermerkt in die Schatzkammer der Literatur einführen, 2. daß sie sich gleicherweise dem deutschen wie dem Realienunterricht nutzbar machen lassen, 3. daß sie dem Lehrer völlig freie Wahl des Stoffes gestatten, 4. daß sie von ansprechendem Außern sind, 5. daß sie einen guten, künstlerischen Bildschmuck haben, und 6. daß sie bei all diesen Vorzügen nur 10 Pf. kosten.“

3. Sprachhefte des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Wurst und wursteln.

Die Redensart: „Das ist mir Wurst“ geht auf die Bratwurst zurück, die, so geschätzt sie auch sonst von jeher bei uns war, in diesem Falle doch etwas sehr Wertloses bezeichnet. Wenn Hans Sachs sagt:

Unser thun ist stark verrigelt,

Gleichwie mit einer bratwurst versiegelt,

wenn Luther an seinen Schutzherrn schreibt: „Kurfürstliche Gnaden wissen das besser, denn ich's sagen kann, daß solcher Vertrag mit einer Bratwurst versiegelt ist“ und an einer andern Stelle: „zuletzt war das alles mit einer Bratwurst versiegelt“, so heißt das nichts anderes, als daß dieses Siegel nicht nur nicht vollwertig, sondern daß es überhaupt keins ist, daß es für die Beglaubigung, den Wert der Sache völlig bedeutungslos, gleichgültig, nichts als — Wurst ist. Wurst und seine Weiterbildung wurstig als Bezeichnung für etwas Gleichgültiges gingen später besonders in die Studentenprache über, die Wurstigkeit aber ist nach Buchmann erst 1835, und zwar als „gänzliche Wurstigkeit“ von unserm Bismarck geschaffen worden, der bei seiner volkstümlich derben Natur auch volkstümliche Ausdrücke durchaus nicht mied, im Gegenteil eine gewisse Vorliebe für sie hatte, wie sie in seinen Reden und Gesprächen (Tischgespräche zu Versailles) oft genug hervortritt. Auch wursteln wird von den einen auf die Wurst zurückgeführt und bezeichnet nach dieser Herleitung gedankenlose Arbeit, wie sie der beim Stopfen des Darmes alles durcheinandermengende Wurstmacher verrichtet, während andere es auf das niederdeutsche worstelen = ringen, kämpfen zurückgehen lassen. Die Bedeutung, in der wir das Wort gebrauchen, scheint mehr für die „Wurst“ zu sprechen: wer „so hin“ und „so weiter“ wurstelt, „macht“ eben auch nur in ganz gleichgültigen, für die Sache bedeutungslosen Dingen, die nicht von sonderlichem Nachdenken zeugen. Söhns (Hannover).

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Karl Beth, **Der Entwicklungsgedanke und das Christentum.** Edwin Runge, G.-Lichterfelde, Berlin 1909. 272 Seiten. Broch. M. 3,75.

Die Grundlinien dieses Buches gehen auf 4 Vorträge zurück, die Verfasser in Düsseldorf-Stendal gehalten hat. D. Dr. Karl Beth, ord. Professor der Theologie in Wien, steht auf dem Standpunkte: Die Theologie darf sich nicht von den übrigen Wissenschaften isolieren, sie muß mit ihnen im regsten

Verkehre bleiben. Wir berichten hier — wider unsere Gewohnheit — nicht über den Inhalt des prächtigen Buches, um so den Leser zur Lektüre desselben zu veranlassen. Anlässlich eines Vortragszyklus wurden von uns bereits einzelne Partien (Bes. aus dem Abschn.: Die entwicklungstheoretische Betrachtung der geschichtl. Werte und die christl. Auffassung von Geschichte und Offenbarung) in die weite Öffentlichkeit gebracht. Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Professor Dr. R. Kittel, **Die alttestamentliche Wissenschaft in ihren wichtigsten Ergebnissen mit Berücksichtigung des Religionsunterrichts.** Mit 6 Tafeln und 10 Abbildungen im Text. 232 Seiten. Geheftet M. 3.—. Quelle & Meyer, Leipzig 1910.

Mit großer Freude habe ich dieses Buch des verdienstvollen Mitarbeiters der Rausch-Bibel gelesen. Es enthält Vorträge, die der gelehrte Verfasser im Auftrage des Königl. sächsisch. Kultusministeriums über die Ergebnisse der alttestamentlichen Forschung vor einem auserwählten Kreise von Volksschullehrern gehalten hat. Wir können es dankbar begrüßen, daß diese Vorträge in dem Buche nun allen zugänglich sind. Der Verfasser stellt zunächst die Ergebnisse der orientalischen Ausgrabungen dar und zeigt den Zusammenhang zwischen den bibl. Urgeschichten und ihren assyrisch-babylonischen Parallelen. Dabei werden behandelt Schöpfung und Sündenfall, Flut und Urväter. Dann spricht er vom Codex Hammurabi und dem altisraelitischen Gesetz und stellt eine Vergleichung an. Sodann werden die Funde von Tell-Amarna beleuchtet. Während so der I. Teil die Ergebnisse auf Grund von Ausgrabungen darstellt, schildert der II. Teil die Ergebnisse auf Grund der Literaturkritik. Hier wird Wesen und Bedeutung der Pentateuchkritik sowie Wesen und Methode der hebräischen Geschichtsschreibung gezeigt. Ins rechte Licht gestellt werden ferner die Bücher der Propheten und die althebräische Lyrik, besonders die Psalmdichtung. Der III. Teil gibt ein Bild der religiösen und ethischen Entwicklung des Volkes bis zum ethischen Monotheismus der Propheten. Zum Schluß folgt ein Überblick über die Gestaltung der messianischen Idee von der allgemeinen Hoffnung Israels bis zum Sieges- und Friedensfürsten des Jesaias und zum leidenden Gottesknecht des Deutero-Jesaias. Besonders sympathisch hat es mich berührt, daß sich Prof. K. in seinen Darlegungen ebensoweit entfernt von radikaler Kritik wie von dem engen Standpunkt einer verkümmerten Orthodoxie hält. Neben seiner wissenschaftlichen hat das Buch auch eine große pädagogische Bedeutung. Ich wünsche ihm die weiteste Verbreitung besonders in allen Lehrerkreisen und nicht zuletzt in denen der Volksschullehrer. Es wird ihnen Klarheit bringen.

Dr. G. Rothstein, **Lesebuch zum Unterricht im Alten Testament für reifere Schüler und Schülerinnen höherer Lehranstalten.** Waisenhaus, Halle a. S. 1909. Preis M. 1,20 ungeb.

Das vorliegende Buch ergänzt das Hilfs- und Quellenbuch für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten, welches der Verfasser gemeinsam mit seinem Bruder, dem Theologieprofessor Dr. F. W. Rothstein in Halle herausgegeben hat. Das vorliegende Buch enthält die Propheten und die spätjüdische Literatur (nach der Gefangenschaft). Die Bücher empfehlen sich durch ihren streng wissenschaftlichen Standpunkt. Möchten sie doch in vielen Lehrerbildungsanstalten Heimatrecht finden! Auch dem Volksschullehrer seien sie angelegentlichst empfohlen.

J. Paus, **Zur Religion.** Ausgewählte Stücke aus der religiösen Literatur von Luther aa bis zur Gegenwart für Schule und Haus. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1910, geb. in Weinwand M. 1,20.

Im I. Teile läßt der Verfasser Zeugen aus älterer Zeit über große religiöse Fragen zu Worte kommen. Es finden sich Auszüge aus den Schriften von Luther, Lessing, Herder, Schleiermacher, Novalis, Ernst Moriz Arndt und Schenklendorf. Im II. Teile reden zu uns Männer der Gegenwart wie Bouffet, Chamberlain, Fr. Naumann, G. Frenßen, Knapp, Spitta, Sturm, Gerok, Harnack, H. Sohm, Enden, O. Fünde, Th. Kasten, Dryander, M. Rade, Fr. W. Foerster und noch manche andere. Das Buch ist zur Ergänzung des Religionsunterrichts geeignet. Den Verfassern der einzelnen Quellenstücke darf man vertrauen; sie können Rat erteilen für den Lebensweg.

Biblische Geschichte und Kirchenlied im Dienste des kath. Katechismus. Mit kirchl. Druckerlaubnis. Arnsherg, Stahl 1909.

Im kath. Religionsunterricht steht der Katechismus im Mittelpunkt. Bibl. Geschichte und Kirchenlied stellen sich in seinen Dienst und illustrieren und beleben die abstrakten Glaubens- und Sittenlehren. Das vorliegende Büchlein, zunächst für das Bistum Paderborn geschaffen, wird kath. Kollegen beim Katechismusunterricht wichtige Handreichung tun. Mögen viele danach greifen. P. Jst.

Prof. Elsenhans, **Charakterbildung.** 135 S. Quelle & Meyer, Leipzig. Geb. M. 1,25. (Wissenschaft und Bildung. Nr. 32.)

„Der Charakter des Menschen ist keine einfache, sondern eine sehr komplizierte Erscheinung, welche sich aus vielen Einzелеlementen zusammensetzt.“ 83. Verf. sucht darum eine möglichst umfassende Übersicht über alle die einzelnen Faktoren zu bieten. Das Buch zerfällt in 3 Hauptabschnitte: Das Wesen, die Entstehung, die Erziehung des Charakters. — Daß dies wohlfeile Bändchen besonders für den Erzieher eine reiche Fundgrube ihn interessierenden Stoffes ist, sei nachdrücklich hervorgehoben. Nur zwei Dinge wollen wir als heute besonders wichtig unterstreichen. Einer kräftigen, straffen Zucht wird nachdrücklich das Wort geredet. Das erscheint uns bedeutsam wegen der psychologisch wie ethisch gleich ungerechtfertigten Überschätzung der Eigenart auch dort, wo sie in andere Bahnen geleitet werden muß. „Ein weiches Zeitalter wird allerdings eine länger dauernde, oft qualvolle Unlust dem straffen, wenige Sekunden in Anspruch nehmenden körperlichen Schmerz stets vorziehen, obwohl der letztere im Vergleich zum erstern gerade für das Nervensystem häufig als wohlthätig wird gelten können. 114. Er kann auch, fügen wir hinzu, im Hinblick auf den augenblicklichen, wie auf den dauernden Erfolg, als die humanere Erledigung gelten. — Von ähnlicher Bedeutung, besonders im Hinblick auf den Streit um den Religionsunterricht, wie er seinen Höhepunkt wohl jetzt in der engeren Heimat des Rez. erreicht hat, ist wohl noch ein Bitat zu diesem Gegenstande. „So wirken die großen Persönlichkeiten der Geschichte durch mächtige Anregung des sittlichen Bewußtseins und durch Steigerung der idealen Kräfte des Charakters. Hierin liegt auch vorzüglich der erzieherische Wert einer Religion, die auf Persönlichkeiten ruht. Nicht das Dogma, nicht das Lehrgebäude einer Konfession, nicht gewisse Sentimentalitäten des Kultus sind charakterbildend, sondern die stille und große Wirkung, die von den sittlich-religiösen Persönlichkeiten, vor allem von Jesus von Nazareth, ausgeht.“ (115.)

Pastöning.

Dr. phil. Otto D'ham, **Aus der Mappe eines Schulaufsichtsbeamten.**

2. Aufl. 112 S. Beher & Söhne, Langensalza. Geb. M. 1,20.

Ein bekannter und erfahrener Pädagoge übergibt in diesem Buch der Öffentlichkeit allerlei Reden bei besonderen Gelegenheiten, Konferenzansprachen, Anregungen auf sozialem und schulischem Gebiete, methodische Bemerkungen und Besefruchte, die sich auf die verschiedensten Disziplinen beziehen. Für viele unseres Standes bedeuten die Ausführungen eine Fundgrube reiner Wahrheit und echter Weisheit.

D.

Dr. Osterheld, **Bernhard Heinrich Blasche.** Sein Leben und seine Lehre.

Langensalza, Beher-Söhne 1909. M. 2,—. 227 S.

Ein arbeitsreiches, kraftvolles Leben ist's, das uns Dr. O. hier vor Augen führt, das Leben des durch zahlreiche pädagogische und philosophische Schriften rühmlichst bekannten Bernhard Heinrich Blasche. (Geb. 1766 in Jena, nicht in Gotha.) Verfasser summiert in treffender Weise Bl. pädagogische Anschauungen wie folgt: Bildet den Verstand, aber vernachlässigt dabei nicht die Einbildungskraft; entwickelt das ästhetische Gefühl, aber nicht auf Kosten des praktischen Verstandes; erweckt womöglich alle Anlagen des Geistes aus ihrem Schlummer und erhebt sie zu tätigen Kräften, aber vergeßt nicht den Körper als das Organ dieser Kräfte mit gleicher Aufmerksamkeit zu behandeln! Man fasse bei der Erziehung nur immer den ganzen Menschen ins Auge und gebe ihm in jeder Hinsicht eine zusammenhängende Erziehung! „Man bilde den Geist durch den Körper — den Körper durch den Geist.“ Manche falschen Angaben über Leben und

Lehre Blasch werden durch D. berichtet, so u. a. die Annahme, daß die Schrift über die Handfertigkeiten: „Der Papierformer“ erst 1820 vollendet sein soll (Frühjahr 1819) oder daß Bl. „mehrere wertvolle Jugendschriften“ verfaßt habe. Die Broschüre ist mit großer Gründlichkeit, umfassender Sachkenntnis und peinlichster Gewissenhaftigkeit verfaßt. Bestens empfohlen!

Arthur Fröhlich, Meerane i. S.

Dr. Ed. Richter, **Justus Möjers Anschauungen über Volks- und Jugendziehung im Zusammenhange mit seiner Zeit.** Langensalza, Beyer-Söhne. M. 1,60. 120 S.

Es ist nicht das erste Mal, daß Möjers Ansichten über Erziehung und Unterricht zusammengestellt werden. Im großen ganzen bekam man aber nur eine Auslese pädagogischer Aussprüche Möjers zu Gesicht. Überhaupt ist die Wertung Möjers als Pädagog eine sehr verschiedene. Sein Biograph Krehlig urteilt über ihn: „Dilettantenarbeit ist freilich alles, was Möjer auf dem Felde der Pädagogik geleistet.“ Nach Durchsicht der Richterschen Schrift kommt man allerdings zu einem ganz anderen Urteile über Möjer. Richter ist sich dessen bewußt, daß Möjer über die Erziehung nicht als Fachmann, sondern als Volks- wirtschafiler und Volkschrisieller, als Politiker und Populärphilosoph spricht. Demzufolge zieht er Möjers übrige Schriften heran und betrachtet dessen pädagogische Anschauungen als Folgerungen seiner politischen-philosophischen Ansichten und zwar im Zusammenhange seiner Zeit (Aufklärung!). Das Buch ver- rät den vielseitig belese- nen Fachpädagogen und erscheint uns als ein sehr wertvoller Beitrag zur Geschichte der Pädagogik.

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

G. Stjchner, **Unterrichtslehre.** Quelle & Meyer, Leipzig. 330 S. Geh. M. 4,80.

Vor uns liegt ein Werk von hervorragender Bedeutung. Die Fassung des Unterrichts ist Entbindung gestaltender Kraft. Im allgemeinen harmonisieren die leitenden Gedanken mit denen der Herbartischen Richtung, obwohl des Eigenartigen noch genug geboten wird. Die Arbeit entspricht den Anforderungen, welche die heutigen Kulturwerte einer vernünftigen Unterrichtslehre auferlegen. So ver- wirft der Verfasser den Bilderkultus im Anschauungsunterricht, ferner die An- ordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen. Bei Aufstellung des Lehrplanes warnt er vor einer Anhäufung des Lehr- und Lernstoffes, fordert denselben Unterrichtsstoff für beide Geschlechter, weckt Interesse und Verständnis für Ge- schichte dadurch, daß der diesbezügliche Lehrstoff nicht, wie es z. B. die Regierung zu Frankfurt-Oder angeordnet hat, mit der Gegenwart, sondern mit dem Sagen- und Heroenkreise der Vorzeit beginnt. Besonders eingehend wird die Gestaltung des Bögling zur freien Persönlichkeit dargestellt. Ein abschließendes Urteil wird erst nach Einsichtnahme des 2. und 3. Bandes gefällt werden können. E.

Wiegstein, **Fr. Wilhelm Dörpfeld.** Sein Leben und seine Schriften. 2. Aufl. G. Schrödel, Halle 1907. 121 S. M. 1,25.

Das Werkchen enthält eine gedrängte Lebensbeschreibung Dörpfelds. Hieran schließt sich eine kurze Inhaltsangabe seiner Werke. Für denjenigen, der nicht gewohnt ist, neue Werke mit der Feder in der Hand zu studieren, hat der Ver- fasser ein geeignetes Wiederholungsbuch geschrieben. Das Werkchen kann bestens empfohlen werden. E.

Lh. Traub, Stadtpfarrer in Stuttgart. **Praktisches zur Kindererziehung.** Verlag Kiemann, Stuttgart. Preis M. 1,—.

Eine lezenswerte, für Laien populär geschriebene Broschüre.

Sunenberg, **Hauswirtschaftslehre** mit einem Abriß der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde als Anhang. Teubner Leipzig. 254 S. M. 3,20.

Seit Jahren wird über Stoffüberbürdung in den Lehrplänen geklagt. Das vorliegende Werk ist ein trauriger Beleg für diese Klage. Der Vollständigkeit und des Systems halber findet sich eine überaus große Nomenklatur, die zur Überbürdung des Gedächtnisses und zur Verminderung des Interesse für den Lehrstoff führen muß. So werden die Arten des Einzeiges bis zu den Enzymen (!), die des Zuckers, der Fette usw. gewissenhaft registriert. Die Bearbeitung des

Stoffes in Apperzeptionsstufen fehlt ganz. Die letzteren immanente Wiederholung würde dem Gedächtnis zu Hilfe kommen und seiner Belastung vorbeugen. Da der Unterrichtsstoff nur für obere Volksschulklassen, für Fortbildungs- und Hauswirtschaftsschulen bestimmt ist, sind körperliche Beschreibungen des Kindes u. a. Tiere nicht vonnöten. Auch aus dem Kapitel der Physik ließe sich so manches streichen.

Ostwald, Wider das Schullebend. Leipzig, Akad. Verlagsgesellschaft. 48 S. M. 1.—.

Einer von den bereits vielmals geschehenen Notrufen wider das Schullebend. Auch diese Klage wird ergebnislos verhallen an der Borniertheit, Unwissenheit, Unklarheit und Denksaulheit gewisser Leute. Namentlich wird die „Bildung“, besser die Einbildung, welche das humanistische Gymnasium verleiht, ins rechte Licht gestellt und mit den heutigen Kulturwerten verglichen.

Meher, Die Lehrerbildung. Jidfeld, Osterwied 1909. 71 S. M. 0,80.

Die Ausführungen der Arbeit sind eine Widerspiegelung der Ansichten, wie sie in Lehrervereinen und in der Fachpresse sich geltend machen. Der Verfasser geht allerdings zu weit, wenn er zugunsten einer angeblichen Unterrichtsfreiheit den Schulleiter als unmittelbaren Vorgesetzten der Lehrer ablehnt. Gerade an einer mehrstufigen Schule ist die Tätigkeit einer einheitlich konzentrierenden Lehrkraft geboten. Auch muß hier der Lehrplan bis in die kleinsten, scheinbar unbedeutendsten Festsetzungen geregelt sein. Als eine Utopie muß der Vorschlag bezeichnet werden, an Stelle der bisherigen Fortbildungsschulen, Hochschulkurse für Lehrlinge usw. einzusetzen. Es ist gut, wenn man bei allen Neuerungsversuchen mit den Füßen auf der Erde bleibt. —

Schred, Friedrich Eberhard von Rochow. Sein Leben und seine pädagogischen Schriften. G. Schroedel Halle. 123 S. M. 1,35.

Das Büchlein ist brauchbar und kann empfohlen werden.

Dr. W. Rein, Prof. a. d. Univ. Jena, A. Pidel, † Seminaroberlehrer in Eisenach, und G. Scheller, Seminarlehrer in Eisenach, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. VIII. Das 8. Schuljahr. 3. Auflage. G. Bred, Leipzig 1910.

Das hieße Eulen nach Athen tragen, wollte man zu den Reinschen Schuljahren erst ein empfehlendes Wort hinzufügen. Rezensent hat vor 20 und mehr Jahren der 8. Schuljahre erste Auflage mit vielem Interesse studiert. Heute steht er vor der 3. Auflage des 8. Schuljahres und findet einen ganz bedeutenden Fortschritt hinsichtlich der Anlage des ganzen Buches wie jedes einzelnen Faches. So z. B. knüpft Dr. Melzer-Zwickau, der den Religionsunterricht der 3. Auflage zum 8. Schuljahre bearbeitet hat, den religiösen Unterrichtsstoff an religiös gesinnte, mächtige Persönlichkeiten an, in deren Leben und Wirken sich religiöse Zeitgemälde wieder spiegeln. Die christliche Gesinnung wird vom historischen Standpunkte, nicht vom dogmatischen getragen. Beachtenswert ist es, daß auch die freiere religiöse Richtung und die Stellung des Christentums zur Sozialdemokratie in ruhiger, sachlicher Weise Beobachtung gefunden hat. Gefallen aber will uns die aphoristische Behandlung und Anlehnung des Katechismus an das Lebensbild Luthers nicht. Der Katechismus soll im letzten Schuljahr das Ergebnis des Religionsunterrichtes der 7. Vorjahre sein und dadurch zugleich ein abschließender Gesinnungsunterricht werden. Wie in der Religion so ist in allen übrigen Disziplinen ein bedeutender Fortschritt zu vermerken.

Verhandlungen des ersten deutschen Jugendgerichtstages vom 15. bis 17. März 1909. Herausgegeben von der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. B. G. Teubner, Berlin und Leipzig 1909. Geh. M. 2,80.

Das Werk enthält die stenographische Aufnahme der Verhandlungen vom Ersten Deutschen Jugendgerichtstage, der am 15. bis 17. März 1909 in Berlin-Charlottenburg abgehalten wurde. Im Anschluß hieran fand eine Konferenz der freiwilligen Organisationen zur Unterstützung der Jugendgerichte statt. Die Lektüre dieses Buches bietet inhaltsreiches Material und interessiert jeden, der

für die Verfehlungen unsrer Jugend ein offenes Auge und ein helfendes Interesse hat. Meist werden Verfehlungen gegen das 7. Gebot begangen. Das Werk ist zugleich eine Anlage unserer sozialen Verhältnisse und wirtschaftlichen Lage und kann zur einsichtsvollen Beherzigung empfohlen werden.

Aus Stadt und Land. Deutsche Fibel von A. Bargmann und A. Hoffmann, Bilder von Maler A. Hennig. Schreibschrift von R. Händler. Klinghardt, Leipzig 1909.

Ich finde diese Fibel vortrefflich. Sie besteht aus 3 Teilen: 1. Vorschule, enthaltend Lautschule und Vorübungen zum Schreiben. 2. Schreibeil. 3. Druckteil. In beiden werden die kleinen und großen Buchstaben und besondere Rechtschreiberegeln behandelt. In der Lautschule lernt der Schüler die deutschen Laute kennen. Die Laute werden durch scherzhafte Lauterlebnisse interessant gemacht, z. B. das t des Auto. Diese Lauterlebnisse sind so gewählt, daß sie sich bildlich darstellen ließen. Für die Wortschätze sei noch bemerkt, daß von den 400 Wörtern, die Rading als die am häufigsten gebrauchten bezeichnet, höchstens 15—20 nicht vorhanden sind. Streng phonetischer Bau, keine Häufung von Schwierigkeiten, allmähliche Steigerung der Rechtschreibschwierigkeit, Beschränkung auf notwendige Wortschätze u. a. sind die Vorteile dieser Fibel. Tadellose Ausstattung, künstlerischer Schmuck berühren angenehm. Wer diese Fibel benützt, wird bald merken, wie leicht und sicher der erste Unterricht im Deutschen von statten geht.

Ferd. Brehmer.

Rühn, Poesie im 1. Schuljahr. Herm. Beyer & Söhne, Langensalza 1908. 80 Pf.

Wir besitzen eine reiche und zum Teil köstliche Kinderpoesie. Heyhs Kinderlieder und Fabeln werden in geeigneter Auswahl im 1. Schuljahr als eine sehr wertvolle Kinderpoesie fort dauern, wenn auch zugestandenermaßen sich das Kind Heyhsche Fabeln einprägen muß, die sich oft auffallend weit vom üblichen Sprachgebrauch entfernen. Verf. unterschätzt in seiner Schrift Heyhs Fabeln. Er wünscht vielmehr aus der Fülle der köstlichen Perlen klassischer Kinderpoesie die kostbarsten Schätze zu heben, für den Unterricht bei den Kleinen nutzbar zu machen. Warm redet er der Eigenbrodtischen Poesie das Wort. Zum Schluß gibt er noch einige Anmerkungen über die Art der Behandlung der Gedichte. Die Schrift veranlaßt zum Nachdenken.

Ferd. Brehmer.

Volrad Eigenbrodt, Heimatbüchlein für unsere Kleinen. Neue Kinderlieder. Herm. Beyer & Söhne, Langensalza 1908. Preis ?

Stoffe, die dem kindlichen Verständnis nahe liegen, hat der Verfasser in ein formvollendetes Gewand gekleidet. Die in den Gedichten dargestellten Gegenstände treten handelnd auf und halten die Kinder bis zuletzt in Spannung. In feinsinniger Weise werden die im Kinde schlummernden Kräfte des Herzens zum ethischen Antrieb geweckt. Dank dem Verfasser, der sich in diesem Werke als Dichter, Seelenkennner und Kinderfreund offenbart.

Ferd. Brehmer.

F. Mirjam, Das Rätchen von Heilbronn. Eine Prophezeiung auf das Deutsche Reich. Gutsch, Karlsruhe. Brosch. 50 Pf.

Die liebliche Dichtung Heinrichs von Kleist „Das Rätchen von Heilbronn“ wirkt auf den Verfasser gleich der Sage vom Kyffhäuser wie eine in das Gewand der Romantik eingehüllte Prophezeiung auf das neu erstandene Deutsche Reich. So sieht er in der Person Rätchens das werdende Kaiserreich, in Künigunde von Thurned die Vertreterin des alten Reichs, in Gottschalk, dem treuen Knechte Rätchens, Bismarck, dessen Grabinschrift lautet: „Ein treuer Diener seines Herrn.“ Das Schriftchen ist geistvoll und äußerst anregend geschrieben. Es legt beredtes Zeugnis ab von der glühenden Vaterlandsliebe des Verfassers. Es müßte sich recht gut verwenden lassen bei patriotischen Feiern!

Arthur Fröhlich, Meerane i. S.

Richtig schreiben! Anleitung zur phonetischen Schreibung der deutschen Sprache. Urban, Striegau. Preis ?

Dieses Büchlein wünschen wir sehnlichst in die Hände eines jeden deutschen Lehrers! Daß unsre deutsche Schreibung einer gründlichen Reform be-

darf, darüber sind wir uns wohl alle einig. Und wir teilen völlig des Verfassers Meinung: „Solange im Volke das Verlangen nach einer gründlichen Reform nicht lebendig wird und sich geltend macht, solange werden auch die berufenen Behörden kaum den Mut finden, mit einer so weitgreifenden Änderung hervorzutreten.“ Zur Natur zurück auch auf sprachlichem Gebiete! Unsere Rechtschreibung muß möglichst phonetisch werden. Wer Dr. Kumpelts „Natürliches System der Sprachlaute“ kennt, wird in vorliegender Broschüre nicht gerade viel Neues finden. Aber das soll der Brauchbarkeit vorliegenden Büchels durchaus keinen Abbruch tun! Verfasser gliedert seine Broschüre wie folgt: 1. Warum eine neue Schreibung? 2. Worin besteht die neue Schreibung? 3. Einige Einwände. 4. Eine Probe der neuen Schreibung: Der Weiber Weisheit baut ihr Haus, die Torheit reißt es ein durch ihre Hände. — Wer in seiner Redlichkeit wandelt, der fürchtet den Herrn, wer aber schlurrt Wege göt, erschachtet in.

Arthur Fröhlich, Meerane i. S.

Thoma, **Der Sternensohn.** 260 S. Anstalt Bethel, Bielefeld 1908.

In lehrreicher Weise entwickelt diese geschichtliche Erzählung aus der Zeit des Kaisers Hadrian das Sehnen des jüdischen Volks nach dem Messias. Seitdem Palästina unter Rom stand, hatte Israel seinen religiösen Mittelpunkt und seinen Führer verloren. Es trachtete darnach, das römische Joch abzuschütteln und den Zustand vor dem Tituskrieg wiederherzustellen. Diese Bewegung ging von den Rabbinen in Lydda aus. Ein fanatischer Haß wurde hier geschürt, der schließlich zum allgemeinen Aufstand gegen die Römer führte. Der Fanatismus ging so weit, daß der Rabbi Akiba in Entzücken weisagte und Bar-Kochba als den Messias, den Sternensohn bezeichnete. Das Volk stellte sich unter diesen. Er führte es glücklich und vertrieb die Unterdrücker. Die eifersüchtigen Rabbi und das strenge Festhalten am Gesetzesbuchstaben führten das Volk ins Verderben. Die Römer kamen in ungeheuren Heeresmästen wieder und vertilgten das jüdische Volk als solches. Seitdem ist alles Judenvolk über die ganze Erde zerstreut. Diese geschichtliche Tatsache ist in lehrreicher Weise, die uns mit dem Wesen und Leben des mosaischen Gesetzes bekannt macht, als Familiengeschichte erzählt. Die äußere Ausstattung des Buches ist gefällig. Ein besonderer Schmuck sind die 5 Abbildungen in Tondruck und Titelzeichnung nach Originalen von Kunstmalern Fritz Bergen. Das Buch wird die Freunde jüdischer Geschichte sehr interessieren, und wir können ihm darum eine weite Verbreitung wünschen.

H. M.

Witt, Dr. E., **Neue Rechenmethode**, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens. 56 S. Bleyl & Raemmerer, Dresden 1908. 80 Pf.

Es gibt kaum ein mehr umstrittenes methodisches Gebiet, als die Methode des Rechnens im Zahlenkreise 1—10. Verfasser rechnet sich weder zur Gruppe der „Zähler“ noch der „Anschauer“; er deckt die Unrichtigkeiten beider methodischen Richtungen auf und will eine Mittelstraße wandern unter Zugrundelegung eines neuen Prinzips, das frei ist von den Künsteleien der Anschauer und von den Umständlichkeiten der Zähler. Nach ihm gibt es keine Vorstellungen, sondern nur Begriffe von Zahlen. Die Zahlen selbst nehmen wir nicht wahr, sondern die Unterlagen, auf Grund deren wir sie bilden. Nachdem über Zahlensystem, Zahlenbau, Rechengesetze das zum Verständnis Notwendige gesagt ist, bespricht der Verfasser von seinem Standpunkte aus die Grundzahlen, und zwar die Zahlenanschauung, Analyse und Synthese und die Fünfergruppe. Letztere bildet nämlich die Grundlage seiner Methode, die er dann in ihren Grundzügen vorführt. Daran schließt sich ein ausführlicher Lehrplan für das 1. Schuljahr, dem er an passender Stelle methodisch-praktische Winke beifügt. Der Verfasser hat zweifellos ein Moment in die Methodik des Elementarrechnens hineingetragen, das zwar sehr nahe lag, aber meines Wissens bis jetzt noch unberücksichtigt geblieben ist. Wer den klaren Ausführungen folgt, wird sicherlich theoretisch dem Verfasser recht geben; bei der praktischen Anwendung mancher der gegebenen Anregungen aber wird meines Erachtens der bessere Erfolg nicht ausbleiben.

Koch.

Schwering u. Krimphoff, **Ebene Geometrie**. Nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. 6. Aufl. 1908. 160 Fig. X. u. 138 S. Herder, Freiberg. Gld. M. 2,20.

Die Verfasser des vorliegenden Buches sind als erfahrene Schulmänner bekannt; die neue Auflage der „Ebenen Geometrie“ legt dafür das beste Zeugnis ab. Das Buch ist ausschließlich für den Schulunterricht bestimmt und berücksichtigt die Forderungen der neuen Lehrpläne. Die Verfasser suchen sich dem Standpunkte der Quartaner anzupassen; sie machen die Anschauung zum Ausgangspunkte ihres Unterrichts, weil gerade im mathematischen Unterrichte das logische Element dem kindlichen Geiste die größten Schwierigkeiten bereitet. Deshalb gehen die Verfasser von der Betrachtung einfacher Körper aus; erst wenn der Schüler einen gewissen Vorrat von mathematischen Begriffen und Kenntnissen durch die Anschauung erworben hat, beginnt die eigentliche Denkarbeit. Ein weiterer methodischer Fortschritt ist es, daß die mathematische Aufgabe als Ziel und Zweck des mathematischen Unterrichtes betrachtet wird. Deshalb sind Sätze und Aufgaben nicht in getrennten Abschnitten untergebracht, sondern die Aufgaben sind mit den zugehörigen Lehrsätzen zu einem Ganzen verbunden. Die übersichtliche Anordnung des Stoffes, die klare, knappe und doch leichtverständliche Ausdrucksweise machen das Buch auch für Wiederholungen sehr geeignet. Wir wünschen ihm die weiteste Verbreitung! Roch.

Dr. Spielmann, **Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen**.

III. Teil preußisch-deutsche Geschichte vom Ende des Großen Krieges bis zum Beginne des 20. Jahrhunderts. Für die Oberstufe von Volks- und Mittelschulen und die Mittelklassen höherer Schulen. 2. verbesserte Auflage. 660 S. Geseuius, Halle.

Obgleich der Beurteiler kein Freund von Werken ist, die dem Lehrer den Stoff für die Unterrichtsstunden mundgerecht darbieten, so ist er hier doch bereit, dem Werk ein empfehlendes Wort mit auf den Weg zu geben; denn die Auswahl des Stoffes ist sehr glücklich getroffen; es werden nur wirklich geistbildende und den historischen Sinn anregende Kapitel behandelt. Auch die Bürgerkunde kommt reichlich zu ihrem Rechte. Die Behandlung ist knapp gehalten. Wir finden kein ermüdendes Zerfasern des Stoffes in Frage und Antwort; nur hier und da begegnen wir einer wirklich anregenden Frage. Der Verfasser ordnet den Lehrstoff in vier formalen Stufen an; doch ist dieser Umstand dem Gegner solcher Behandlung keine Zwangsjacke; man kann mit Hilfe des Buches auch anders verfahren. Sehr lehrreich sind die Verknüpfungen des Tatsächlichen, des Ethischen, sodann die Hervorhebung der wichtigsten historischen und ethischen Merkmale auf Stufe III, sehr wertvoll auch die Konzentrationspunkte auf Stufe IV. Als ein Vorzug müssen auch die Andeutungen betrachtet werden, die über die Querschnitte bei der Wiederholung und die Gedächtnisstützen bei der Einprägung der Zahlen gegeben werden. M. G.

Nießen, Jos., **Präparationen für den Unterricht in der Naturlehre (Physik, Chemie, Mineralogie) der Volksschule**. Unter Zugrundelegung von Gruppen und Individuen. Mit 81 Abbild. VII und 505 S. Goslar, Daneshl.

Nachdem der Verfasser in der Einleitung auf 12 Seiten die methodischen Grundsätze, die ihn bei der Abfassung der Vorbereitungen geleitet haben, klargelegt hat, behandelt er die wichtigsten Gebiete der Physik in abgeschlossenen Einheiten unter Zugrundelegung der formalen Stufen. Ausgangspunkt sind bei ihm nicht die Versuche, sondern die Beobachtungen der Schüler; dadurch entspricht das Buch den methodischen Forderungen der Neuzeit, besonders des Ministerialerlasses vom 31. 1. 1908. Die Chemie hat in einigen praktischen Kapiteln Berücksichtigung erfahren. Sowohl die methodische, wie die sachliche Behandlung des gesamten Stoffes wird jeden erfahrenen Lehrer wegen ihrer Klarheit und Einfachheit mit Freude erfüllen. Die Abbildungen sind in Form von Faustskizzen gegeben und können beim Unterrichte Verwertung finden. Unter der Stufe der Anwendung werden berücksichtigt Kausalitätsfragen, Rechenaufgaben, Lesebuchstoffe, freie Niederschriften, poetische Stoffe u. m. a. Das Buch

muß und wird viele Freunde finden, wir können es aus voller Überzeugung jüngeren und älteren Lehrern wärmstens empfehlen. F. R.

Fuß und Hensold, **Lehrbuch der Physik für den Schul- und Selbstunterricht**. Mit vielen Übungsaufgaben, einer Spektraltafel und 448 in den Text gedruckten Abbildungen. 8. Aufl. 1908. Allgemeine Ausgabe. XX und 558 S. Freiberg, Herder. Gbb. M. 6.—.

Ein vorzügliches Buch, das sich in Fachkreisen des besten Rufes erfreut. Seine besonderen Vorzüge bestehen in der wissenschaftlichen Gründlichkeit, klaren Darstellung in Dispositionsform und geschickten Anwendung des induktiven Verfahrens in Verbindung mit der auch im physikalischen Elementar-Unterricht nicht zu entbehrenden Deduktion. Da es den Lehrplänen vom 1. Juli 1901 angepaßt ist, bildet es ein vorzügliches Lehrbuch für Lehrerseminare. Der Inhalt entspricht dem neuesten Stand der physikalischen Wissenschaft; jedoch hätten wir eine ausführlichere Besprechung der Radioaktivität gewünscht. Da auch die schwierigen Kapitel klar und verständlich behandelt sind, eignet sich das Werk auch für den Selbstunterricht. Das Buch bedarf keiner weiteren Empfehlung mehr. F. R.

Dr. med. S. Möller, **Wege zur körperlichen und geistigen Wiedergeburt**. Alte und neue bewährte und begründete Methoden zur Wiedererlangung der Gesundheit. 3. verb. Aufl. VIII und 154 S. Berlin, Saller. M. 2.—.

Der Kampf ums Dasein wird heute viel intensiver geführt als ehemals; durch die verfeinerte Lebensweise entstehen manche früher unbekannte Krankheiten, besonders solche des so zart organisierten Nervensystems. Wenn die Menschheit diesen schädigenden Faktoren nicht entgegenarbeitet, so muß das menschliche Geschlecht unbedingt entarten. Das zu verhüten, ist zwar „Sache des Arztes“, wie manche sagen; mehr jedoch kommt es auf die „Mitarbeit“ des einzelnen an. Diese Mitarbeit will der Verfasser durch seine Ausführungen möglich machen. Die Einleitung gibt eine Darstellung des Werdens, der Entwicklung und des Vergehens einer Generation. Aus dem reichen Inhalt der 17 Kapitel heben wir besonders hervor die Abhandlung über Haigs Harnsäuretheorie, dessen ausführliche Besprechung der Verfasser damit rechtfertigt, daß sie zur Erklärung mancher alltäglichen Krankheitserscheinungen und Krankheitsvorgänge sich als äußerst brauchbar erwiesen habe. Viel des Interessanten bieten auch die Kapitel über die energetische Ernährung nach Dr. Bircher-Benner, Cantaniz Theorie der Stoffwechselerkrankheiten, die diätetische Blutentmischung Lohmanns, die Schroth'sche Kur, Fastenkuren, über Kauen, Aderlaß, Sauerstoffkuren usw. Der Laie wird über vieles aufgeklärt, was zur Erhaltung und Kräftigung der Gesundheit von wesentlichem Werte ist. Es sei die Schrift allen zu Nutz und Frommen warm empfohlen. F. R.

2. Verzeichnis eingesandter Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Siedinger, **Das Mannheimer Schulsystem in Hamburgischer Beleuchtung**. 36 S. Bensheimer, Mannheim. M. 0,50. — Pleker, **Pädagogik der Tat**. 199 S. Wunderlich, Leipzig. M. 2,40. — Nüchter, **Organisierung der Schulleitung auf Grundlage der Selbstverwaltung**. 139 S. Seybold, Aushach. M. 2.—. — Förster, **Autorität und Freiheit**. 191 S. Kösel, Kempten. M. 2,50. — Jahn, **Sittlichkeit und Religion**. 330 S. Dürr, Leipzig. ? — Rein, **Kunst, Politik, Pädagogik**. 144 S. Beyer, Langensalza. ? — Nieden, **Hilfsbuch zum Unterricht in der Geschichte der Pädagogik**. 147 S. Klasing, Bielefeld. ? — Penzig, **Erste Antworten auf Kinderfragen**. 348 S. Dümmler, Berlin. M. 3,20. — Vöttge, **Wie leiten wir unfre Schüler im Unterrichte zum selbstständigen Arbeiten an?** 43 S. Wunderlich, Leipzig. M. 0,50. — Spenger, **Erziehung**. 170 S. Kröner, Leipzig. M. 1.—. — Babillotte, **August Strindberg, Das hohe Lied seines Lebens**. 134 S. Kenien-Verlag, Leipzig. ? — Koch, **Stimmungsbilder zur kunstgemäßen Behandlung lyrischer Gedichte**. 376 S. Meyer, Hannover. M. 3,60. — Bilse, **Deutsche**

Literaturgeschichte. 640 S. Beck, München. M. 5,50. — **Rehm, Die Frage der Professoren an den bayer. Hochschulen.** 48 S. Gmelin, München. M. 1,20. — **Gaupp, Psychologie des Kindes.** 163 S. Teubner, Leipzig. ? — **Wolgast, Ganze Menschen!** 144 S. Verlag der „Hilfe“, Berlin-Schöneberg. M. 2,—. — **Stöckner, Pädagogische Psychologie.** 232 S. Klinkhardt, Leipzig. M. 3,40. — **Trunk, Erfahrungen und Ratschläge aus der Schule und für die Schule.** 261 S. Deuticke, Wien. M. 4,—. — **Tolz, Grundriß der Psychologie.** 143 S. Bidsfeldt, Osterwied (Harg.). M. 2,—. — **Gedeon, Aus dem Seminar ins Leben.** 264 S. Breer, Hamm (Westf.). M. 3,60. — **Ohde, Lehr- und Stoffplan für ein- und dreiklassige Volksschulen.** 59 S. Wolfram, Greifswald. M. 2,50. — **Lobsien, Pädagog. Lenz.** 222 S. Scholz, Mainz. M. 3,—. — **Kien-scherf, Bibel-fragen.** 52 S. Helmke, Hildesheim. M. 0,75. — **Schnell, Übungsstoff für den Unterricht in der Andersschreibung.** 31 S. Elwert, Marburg. ? — **Bargmann, Aus Stadt und Land, Deutsche Bibel.** 122 S. Klinkhardt, Leipzig. M. 0,60. — **Freundenberg, Kreuz und quer durchs Kinderland.** 50 S. Hühle, Dresden. M. 1,60. — **Fahbinder, Der Auftrag und seine Pflege in der Schule.** 206 S. Schwann, Düsseldorf. M. 2,40. — **Fritz, Heim und Herd.** 118 S. Schauenburg, Lahr in Baden. M. 0,95. — **Klärner, 80 Fensterchen, lebensvolle Diktate.** 76 S. Hühle, Dresden. M. 0,90. — **Viliencron, Umzingelt. Der Richtungspunkt.** 32 S. Hüller, Berlin. M. 0,10. — **Ransen, Auf der Nordpolfahrt.** 32 S. Hüller, Berlin. M. 0,10. — **Bischoffe, Abenteuerliche Geschichten.** 32 S. Hüller, Berlin. M. 0,10. — **Swift, Gullivers Reise zu den Riesen.** 32 S. Hüller, Berlin. M. 0,10.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin. Gedanken über den Knabenhandarbeitsunterricht. Köhler. 6. — Beethovens Religion und die Missa solemnis. Freiherr von der Pfordten. 6. — Was ist Religion? Kabisch. 9. — Staatsbürgerliche Erziehung auf dem Lande. Freuz. 9. — Anpassungserscheinungen (Mimikry) Schutz- und Schreckformen bei Schmetterlingen. Lambert. 9. — Allerlei Ratschläge für Amt und Fortbildung. Voge. 9. — Runo Fischers Lehrkunst. Ein Erinnerungsblatt von Spanien. 10. — An meine „sieben“ jungen Freunde, die über „das neue Tonbildungssystem“ verschiedene zu wissen wünschen. Linnarz. 10. — Hans Thoma. Vergoulli. 11. — Althergebrachte, gefangmethodische Irrtümer und ein fortschrittlich gekannter Gefangmethodiker. Henler. 13. — Helvetius als Sozialpädagoge. Wolff. 15. — Anschauungsbilder im neu-fremdsprachlichen Unterrichte. Boos. 15. — Das grammatische System der deutschen Sprache. Gaertner. 15. — Auf dem Wege zur Arbeitsschule. Irmer. 17. — Deutsche Dichtung und christliches Ideal in der Schule. Pottag. 17. — Bedeutung der Hand für die Aneignung der Orthographie. Hallauer. 24.

Natur und Erziehung. Die Bedeutung der chemischen Technik für das deutsche Wirtschaftsleben. Großmann. 3. — Die Vorschläge der Gesellschaft deutscher Naturforscher und -Ärzte für die Gestaltung der naturwissenschaftlichen und des mathematischen Unterrichts. Dannemann. 3. — Was kann uns der Querschnitt eines Stammes lehren? Heineß. 3. — Über Atome und Atomgewichte. Hinrichsen. 4. — Neue Vorschläge zur Gestaltung des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. Dannemann. 4. — Der Eichenswickler. Rabes. 4. — Der Halleische Komet. Blämann. 6. — Die Kunst im Leben der großen Mathematiker und Physiker. Trenkle. 6. — Rätsel der Vogelwanderungen. Braß. 6.

Experimentelle Pädagogik. Der Kinder geistiges Erbteil von Vater- oder Mutterseite. Woodstein. 1. — Der Bund für Schulreform. Neumann. 1. — Untersuchungen über die Entwicklung der geistigen Leistungsfähigkeit bezw. der Ermüdung im Laufe des Schularbeitstages in den Helsingforsker Volksschulen. Nier-Blom. 1. — Wissenschaftliche Pädagogik in Amerika. Cameron. 1.

Die Volksschule. Das Basedowsche Elementarwerk in neuer Auflage. Zimmermann. 18. — Ein Vorschlag, wie das religiöse Interesse bei der schulentlassenen Jugend zu pflegen ist. Schriftleiter. 18. — Die Pflege der bildenden Kunst in den Lehrerbildungsanstalten mit besonderer Berücksichtigung des Zeichenunterrichts. Chrosziel. 18. — Die Brüder Grimm und ihre Bedeutung für Wissenschaft, Literatur, Kunst und Schule. Riefen. 18. — Was den Kindern Freude macht in der Sprachlehre. Thoma. 19. — Karl Meyers, eines deutschen Schulmanns Leben und Wirken. Riefen. 19. — Die Zweistufigkeit des Unterrichts. Schreiber. 22. — Das Neueste und Beste über das Rechnen der Unterstufe. Wilt. 22. — Adolf Spieß. Riefen. 22. — Versuche mit schwedischen Bündelhölzern. Haase. 22. — Professor Gurlitt und die Herbartische Pädagogik. Böhm. 23. — Wie gestaltet sich der Turn- und Spielunterricht in einfachen Schulverhältnissen? Schwingel. 1. — Ein Blick auf das Feld des Religionsunterrichts der Volksschule. Starde. 1. — Die Schule in ihrem Verhalten zu erotischen Schriftstücken. Henschel. 1. — Die Gefahren der Schundliteratur und ihre Bekämpfung durch die Schule. Schulze. 2. — Philipp Melancthon, der „Praeceptor Germaniae“. Riefen. 2.

Monatsschrift für den elementaren naturwissenschaftlichen Unterricht. Von der Selbsttätigkeit. Bodemühl. 2. — Die Pflege des Schönheitssinnes durch den botanischen Unterricht. Römer. 2. — Zwölf einfache Versuche über Lust, Verbrennung und Atmung. Schäffer. 3. — Methodisches zur Behandlung der Heideners Flasche. Heitmann. 3. — Beobachtungen an einer Schlupfwespe. Wagner. 3. — Über Systematik und Stoffanordnung im biologischen Unterricht der Volksschule. Krieger. 4. — Das biologische Experiment. Börner. 4. — Der Drehsall. Eine Experimental-Untersuchung ohne Apparat. Köppen. 4. — Geologische Beobachtungen durch Schüler. Nothe. 4. — Zu den Schülerübungen. Degen. 5. — Entomologische Massensammlungen für die Hand des Schülers. Kröber. 5. — Das Mikroskop in der Volks- und Bürgerschule. Schieder. 5. — Schülerübungen in der Botanik. Schmitt. 5. — Anthropologie und Werkunterricht. Waase. 6. — Anleitung zur Anfertigung einfacher physikalischer Apparate. Scheiner. 6. — Handfertigkeit im Dienste des Physikunterrichts. Wagner. 6.

Der Säemann. Probleme der religiösen Bildung. Bäumer. 1. — Was können wir von dem staatsbürgerlichen Unterricht in der Schweiz lernen? Hedler. 1. — Das übernormale Kind. Stern. 2. — Schulknaben und Schularbeit. Lyttelton. 2. — Das russische Jugendschutzgesetz vom 5. Mai 1909. Raich. 2. — Vom Lesen und Erklären der Dichtwerke. Weynand. 2. — Sozialdemokratische Jugenderziehung. Eoden. 3. — Zur Lehrerinnenfrage. Bonus. 3. — Praktische Erziehungsreformen im Erziehungsheim, Am Urban Fehlerdorf bei Berlin Magdorf. 3. — Von der Wirkung des Dürerbund-Buches zur geschlechtlichen Erziehung. Diederich. 3.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

℄. Als Quellen für das bezeichnete Thema kommen u. a. in Frage: Aus dem Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik von Rein (Bd. 9) der Artikel „Verkehr zwischen Erzieher und Zögling“, ferner Weimer, Der Weg zum Herzen der Schüler — Kuhn, Die Lehrerpersönlichkeit im erziehenden Unterricht — Mathias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten — Salzmann, Krebsbüchlein — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Am 9. Oktober wurde

Herr

Johannes Friedrich Dür,

der Eigentümer von „Aus der Schule — für die Schule“, im fast vollendeten 43. Lebensjahre, plötzlich durch den Tod seiner Familie und seinem geschäftlichen und öffentlichen Wirkungskreise entrißen. Wir haben in ihm einen Mann verloren, der dem Lehrerstande ein reges Interesse entgegenbrachte und an seinem Teile bemüht war, in jeder Weise durch diese Zeitschrift unserm Stande zu dienen. Er hatte die Aufgaben seines Berufes in wahrhaft vornehmer Weise erfaßt. Ehre seinem Andenken.

Der Herausgeber.

Irgang, Rektor.

Blüten und Früchte.

Gewissensfreiheit.

Weil es denn einm jeglichen auf sein Gewissen liegt, wie er glaubt oder nicht glaubt, und damit der weltlichen Obrigkeit kein Abbruch geschieht, soll sie auch zufrieden sein und ihrs Dings warten und lassen glauben sonst oder so, wie man kann und will, und niemand mit Gewalt dringen. Denn es ist ein frei Werk umb den Glauben, dazu man niemand kann zwingen.

Martin Luther „Von weltlicher Obrigkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei“.

(Aus Thrandorf u. Melzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch. II. Teil. S. 81.)

Geschichtsquellen für Leben und Wirken Jesu *).

Von Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

„Ist die alte Inspirationslehre gefallen — und wer möchte das leugnen? — so sind unsre Evangelien der Forschung geschichtliche Berichte, die als solche zu prüfen, Recht und Pflicht der Wahrhaftigkeit ist.“

D. Friedrich Loofs.

Das Neue Testament hat heute im evangelischen Religionsunterricht „unbestritten und mit unerschütterlichem Rechte“ den ersten Platz inne.

Freilich ist der neutestamentliche Unterricht mit vielen Schwierigkeiten verknüpft. Wir möchten fast behaupten, daß ihre Zahl größer ist als beim alttestamentlichen Unterrichte. Bei unsrer Stellung zum Alten Testamente ist es uns bei weitem viel weniger peinlich, Kritik zu üben, manches als ungeschichtlich oder als sonst wertlos auszuschalten. Aber jede kritische Stellung zum Neuen Testamente berührt unsere religiösen Empfindungen bedeutend unangenehmer. In den Überlieferungen über Jesus treffen wir auf Sagen und historische Unebenheiten, über welche die Kritik wiederum sehr geteilter Natur ist. Probleme schwierigster Art sind die Wundererzählungen. Möchten unsere Darbietungen an ihrem Teile ein Scherflein dazu beitragen, Schwierigkeiten des neutestamentlichen Unterrichts zu überwinden helfen!

*) Bearbeitet und auf Grund der Vorlesungen des Prof. D. Heinrichs beim theol. Kursus in Leipzig, sowie im Anschluß an das Studium der in Leipzig empfohlenen Vektüre.

Die neutestamentlichen Schriften — unsere wesentlichen Geschichtsquellen über Leben und Wirken Jesu — sind nicht für den Buchhandel geschrieben. Sie sind nicht Erzeugnisse berufsmäßiger Schriftsteller. Sie waren nicht dazu bestimmt, Weltliteratur zu werden.

Diese Schriften sind vielmehr Urkunden aus jener großen Missionsbewegung, der die Kirche ihren Ursprung verdankt.

Sie wollen nicht als Geschichtsbücher beurteilt werden.

Der wertet sie recht, der in ihnen Missions- und Erbauungsbücher erblickt.

Wie nun stellt sich die Gegenwart zu dem kleinen Buch mit den 27 Schriften? In seiner Beurteilung scheiden sich die Geister.

Dem alten Mütterchen ist's ein vom Himmel fallenenes Buch.

Dein Wort*) ist wahr!
 Laß immerdar
 mich seine Kräfte schmecken.
 Laß keinen Spott,
 o Herr, mein Gott,
 mich von dem Glauben schrecken!

Einem andern ist's ein Produkt des Priestertrugs. Er weist es von sich.

Der dritte prüft grübelnd nach mit den Mitteln und Methoden geschichts-, religions- und sprachwissenschaftlicher Kritik.

Gerechte Würdigung des neutestamentlichen Kanons setzt ein klares **Bild seiner Entstehung** voraus**).

In den ersten Generationen der Christenheit hat es ein Neues Testament nicht gegeben.

Bereinzelte Spuren, die Kenntnis neutestamentlicher Schriften betreffend, lassen sich in der christlichen Literatur seit dem Ende des 1. Jahrhunderts nachweisen. Die „heilige Schrift“ blieb bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts das Alte Testament — nach christlichen Gesichtspunkten gedeutet.

Die Zeit, die wir als die der Aussonderung der Schriften vorausgehende betrachten, umfaßt fünf Generationen. Als Generation bezeichnen wir einen Abschnitt, in dem Vater, Sohn und Enkel miteinander leben. Im Durchschnitt also einen Zeitraum von 30 Jahren.

Was der Großvater erlebt, kann der Enkel erzählen.

Professor Heinrich bemerkt hierzu: Die Erlebnisse in dem für Preußen so unglücklichen Kriege von 1806 hat mir mein Großvater in unvergeßlicher Anschaulichkeit erzählt. Ich bin in der Lage, diese — wie ich sie so aus dem Munde eines Augenzeugen vernommen — meinem Enkel zu berichten. Zwischen den Ereignissen und meiner Wiedergabe liegt dann ein Jahrhundert. Ist der Berichterstatter glaubwürdig, so wird das

*) Verbalinspiration!

**) Beim Darbieten dieses Bildes werde ich u. a. Stoffe bringen müssen — der Zusammenhang erheischt dies — die zum Teil wohlbekannt sind. Es darf aber nicht außer acht gelassen werden, daß es Stoffe sind, die aufs neue durchs Feuer der Forschung gegangen sind.

vor 100 Jahren Geschehene in gleicher Frische und Anschaulichkeit durch mündliche Überlieferung lebendig erhalten.

Somit haben wir ein Recht zu der Annahme, daß die Schüler der langlebigen Männer der apostolischen Zeit das, was sie in jungen Jahren von ihnen gehört, noch um — ja nach der Mitte des 2. Jahrhunderts nach den Mitteilungen der Augenzeugen berichten konnten.

Ein Beispiel hierfür ist Irenäus (202 †). Dieser gibt die Erzählungen seines Lehrers Polykarp von Johannes*) wieder. Ebenso ist Papias hier zu erwähnen. Er sammelt Aussprüche Jesu aus dem Munde von Apostelschülern. (2. Hälfte des 2. Jahrh.)

Gliedern wir nun die Zeit der fünf Generationen — 150 Jahre, Jahr 30 als Anfangsjahr der christlichen Verkündigung — in drei Epochen.

Jede Epoche hat ihren eigenen Schwerpunkt.

1. Epoche: Zeit der grundlegenden Verkündigung von Christengemeinden. Zeit der Apostel und der Apostelschüler. Schwerpunkt liegt in der Persönlichkeit der Apostel und der Augenzeugen.

2. Epoche: Zeit der geistigen Kämpfe des Christentums um seinen Bestand und seine selbständige Organisation im römischen Weltreiche. Zeit der apostolischen Väter und der Apologeten des Christenglaubens. Schwerpunkt liegt in der Gemeinde.

3. Epoche: Zeit der in Amt und Kult, Lehre und Sitte sich abgrenzenden und zusammenschließenden Kirche. Zeit der ältesten Kirchenväter. Schwerpunkt liegt im Amte.

Die Männer, welche zuerst die frohe Botschaft vom Heil verkünden, sind Jesu Jünger. Sie haben des Heilandes Taten gesehen. Sie haben seiner Predigt gelauscht. Sie hofften, er würde Israel erlösen.

Da erfolgt in Jerusalem Jesu Hinrichtung. Die Jünger fliehen.

An den Zeitgenossen geht des Nazareners Tod spurlos vorüber. Mehr als zwei Menschenalter vergehen. Da erst tauchen die ersten Erwähnungen des Todes Jesu in der außerchristlichen Literatur auf. Anlaß hierzu geben die Anhänger des Heilandes, die sich allüberall im römischen Weltreiche sammeln, die sich von Juden und Griechen absondern als Befenner einer neuen Religion. Mächtig ist die Anziehungskraft dieser „dritten Religionsgattung“. Mächtiger sind Abneigung, Mißtrauen und Haß gegen diese Anhänger eines „verderblichen und maßlosen Aberglaubens“.

Wie aber — fragen wir — konnte es zu einer solchen Wirkung des Todes Jesu kommen?

Keine Geschichtsforschung wird imstande sein, die rechte Antwort zu geben.

Keine Geschichtsforschung wird die letzten Ursachen des Umschlages im Jüngerkreise aufdecken können.

Aber klar vor Augen liegt: Dieselben Jünger, die Jesus auf seinem

*) Heinrich nimmt an, daß es der Apostel ist.

Seidenwege verließen — sie treten nach einer Spanne Zeit auf in Jerusalem und verkünden mit nimmermüdem Munde in idealster Begeisterung Jesus, den Auferstandenen, als den verheißenen Messias. Erst im Lichte der Auferstehung verstehen sie ihren Meister.

In Jerusalem entsteht zuerst eine Christengemeinde. Sie steht unter Leitung der Jünger. Jesum bekennen sie als den Herrn. Ihre Glieder fühlen sich als Angehörige des „auserwählten Volkes“. Mit ihren Volksgenossen beten sie im Tempel. Sie nehmen am Gottesdienste in der Synagoge teil. Aber dennoch unterscheiden sie sich von ihren Volksgenossen. Sie unterscheiden sich durch die Überzeugung: In dem auferstandenen Christus besitzen wir die Erfüllung der prophetischen Verheißung.

Keiner denkt daran, die Heiden für den Messias zu gewinnen.

Später macht es ihnen Gewissensbedenken, die Heiden als gleichberechtigte Brüder aufgenommen zu haben.

In Antiochien sammelt sich — unabhängig von Jerusalem — auch eine Gemeinde. Sie besteht zum größten Teile aus geborenen Heiden.

Erst hier in Antiochien wird klar erkannt: Wir haben die Pflicht, das Evangelium allen Völkern zu verkünden.

In einem abgelegenen Raume — vielleicht gar in einem Hinterhause — versammeln sich die Gemeindeglieder. Sie kommen zu dem bedeutsamen Entschlusse: Zwei ihrer „Propheten und Lehrer“: Barnabas und Paulus zu Missionszwecken auszusenden. Das war ein weltgeschichtlicher Moment. Ein Moment von unermesslicher Bedeutung.

Das Heidenchristentum ward schließlich eine selbständige Macht. Nach der Zerstörung Jerusalems die maßgebende.

Und welches war die Missionsmethode?

Sie entsprach dem Missionsbefehle Jesu.

Quellen hierzu sind Apostelgeschichte und die Paulinischen Briefe. Jesus wird als der Herr verkündigt. Über den eigentlichen Inhalt der Missionsverkündigung, über die Unterweisung in dem Evangelium schweigen die Quellen. Doch weist die Apostelgeschichte einige Reden auf. Man darf in ihnen Typen der urchristlichen Missionsrede sehen. In den Paulinischen Briefen finden wir nur gelegentliche Bezugnahme auf grundlegende Missionsarbeit.

Der Inhalt ihrer Botschaft wird zumeist das Werk Jesu gewesen sein. Sie werden erzählt haben, „was sie gesehen und gehört“ haben.

Ein Bild von der apostolischen Missionsarbeit können wir uns aus einer von Eusebius berichteten Legende vom Wirken des Thaddäus in Edessa machen. Er berichtet: Durch Wunderwerke zieht der Apostel die Aufmerksamkeit auf sich. Die Frage, auf die er Rechenschaft geben muß, lautet: „Erzähle mir von der Ankunft des Jesus in die Welt, wie sich diese ereignet hat, und von seiner Macht und in wessen Macht er das getan hat, was wir gehört haben.“ Thaddäus berichtet nun von Jesu Ankunft und Sendung, von seinen Werken, von seiner neuen Verkündigung, von seinen Leiden, seiner Kreuzigung, seiner Hadesfahrt, seiner Verklärung.

Notwendige Voraussetzung für eine gedeihliche Missionsarbeit war die Sammlung aller zuverlässigen Nachrichten über des Heilands Leben und Werk.

Durch wiederholtes Erzählen bei der Missionsarbeit erhielten diese historischen Tatsachen ein ganz charakteristisches Gepräge, eine ganz bestimmte Fassung. Kontrollinstanz für diese Erkenntnis sind unsere Evangelien. Sie bekräftigen die Behauptung: Was aufgezeichnet wurde, war vorher im wesentlichen Inhalt der Missionsverkündigung, Inhalt der Unterweisung. Nichts steht geschrieben, es sei denn vorher von „Augenzeugen und Dienern des Wortes“ gepredigt oder erzählt worden.

Der älteste Zeuge hierfür ist Lukas. Er ist aber auch der einzige, der ganz bestimmte Angaben über seine schriftstellerischen Absichten und Methode gibt*). Zu vergl. Luk. 1, 1—4!

Vers 1: Sientmal sich es viele unterwunden haben, zu stellen die Rede von den Geschichten, so unter uns ergangen sind.

Vers 2: Wie uns das gegeben haben, die es von Anfang selbst gesehen, und Diener des Wortes gewesen sind:

Vers 3: Habe ich es auch für gut angesehen, nachdem ich es alles vom Anbeginn erkundet habe, daß ich es zu dir, mein guter Theophile, mit Fleiß ordentlich schriebe, Vers 4: Auf daß du gewissen Grund erfahrest der Lehre, in welcher du unterrichtet bist.

Diese Schriftstelle sagt uns doch folgendes:

1. Es gab bereits einen bestimmten Kreis von Erzählungen aus dem Leben Jesu.
2. Diese waren zuverlässig, weil sie von Augenzeugen herrührten.
3. Auch Evangelienchriften waren schon vorhanden.
4. Als Gewährsmänner galten Lukas diese Schriftsteller nicht.
5. Ehe er an sein Werk ging, hat er vielmehr alles aufs sorgfältigste geprüft.
6. Zweck des Lukasevangeliums ist, Theophilus, einen vornehmen Christen Italiens, zu befestigen in dem, was ihm durch Unterricht über Leben und Taten des Heilands bekannt geworden war.

Das Markusevangelium soll aus den Missionsvorträgen des Petrus frei aufgezeichnet sein.

Vom Matthäusevangelium wird berichtet, daß es nachträglich von dem Apostel auf Grund seiner Predigt niedergeschrieben sei.

Johannes soll sein Evangelium auf Bitten der Seinen im hohen Alter aufgezeichnet haben. Zur gottesdienstlichen Erbauung der kleinasiatischen Christen war es von Johannes verkündet worden.

Wir werden bei der historisch-kritischen Auffassung auf diese Evangelien zurückkommen.

Der Erzählungstypus der Synoptiker entspricht in seiner Schlichtheit und Einfachheit dem der alttestamentlichen Geschichtsbücher. Es ist derselbe, den Jesu Schüler, die von Jugend auf im Alten Testamente zu Hause waren, ihren Berichten gegeben haben.

*) Zu vergl. Schütze, Schullehrerbibel!

Auch die Form der Wiedergabe von Heilandsworten bestätigt, daß diese ausgeprägt in das Gedächtnis übernommen wurden, daß sie keinesfalls freie Erzeugnisse ihrer Verfasser sind. So ist 1. der Parallelismus der Glieder vielfach gewahrt. 2. Liturgische Abrundungen und Zuspitzungen in der Fassung sind zu beobachten. So Matth. 6, 14: Denn so ihr den Menschen ihre Fehler vergebet, so wird euch euer himmlischer Vater auch vergeben.

Mark. 7, 37: Er hat alles wohlgemacht; die Tauben macht er hörend und die Sprachlosen redend. Mark. 11, 9: Hosanna, gelobt sei, der da kommt im Namen des Herrn!

Parallelismus und Abrundungen sind Hilfsmittel für das Gedächtnis.

Eins sei besonders noch betont. Taten Jesu sind in den drei ersten Evangelien in größerer Übereinstimmung berichtet als Worte Jesu. Das erklärt sich daraus, daß Aussprüche und Reden schwieriger festzulegen waren.

Auch in späterer Zeit sammelt man noch. So der kleinasiatische Bischof Papias. Er wendet sich nicht an Bücher. Er befragt Männer, die wissen mußten, was Christus gesagt hatte. Daß bei der Niederlegung der Berichte die Erinnerung von Augenzeugen die Quelle war für den Inhalt der Verkündigung, wird bestätigt von Justin. Er nennt die Aufzeichnungen Erzählungen der Apostel von den denkwürdigen Reden und Taten Jesu.

Wie genau man es bei Erinnerungen nahm, beleuchtet eine Legende von Petrus. Er flieht den Schlaf, um die Worte, die er vom Heiland gehört, sich ins Gedächtnis zurückzurufen. Jede Einzelheit wird dabei überdacht.

„Demnach sind die Evangelien aus der Missionsarbeit der apostolischen Zeit herausgewachsen als unerfindbare Zeugnisse von dem Werke Jesu. Wir besitzen in ihnen eine Überlieferung, die nicht erdichtet ist, sondern in gewissenhafter Sorgfalt die bestbeglaubigten Tatsachen sammelt zur Verbürgung der Gottesbotschaft von dem Heil in Christo.“

Die Missionsarbeit war noch nicht beendet. Jetzt — nach der Ausfaat — galt es, Sorge zu tragen für ein gesundes Wachstum, für die Erhaltung der reifenden Frucht.

Und das war nicht so leicht. Die neuen Gemeinden wurden nicht verstanden von ihrer heidnischen Umgebung. Der einzige, von dessen Wirken wir greifbare Kunde besitzen, ist der Heidenapostel Paulus. Seine Briefe sind als Urkunden über die Fortführung des apostolischen Missionswerks anzusehen. Auch sie sind aus den Bedürfnissen der Mission herausgewachsen. Sie wollten zunächst nichts anderes sein als ein Schreiben des Seelsorgers an seine Gemeinde.

Überblicken wir die I. Epoche der christlichen Verkündigung: Sie bringt ein eigenartiges Schrifttum hervor. Aber ohne allen Anspruch, ihm eine Sonderautorität zu geben. Im Mittelpunkt der Epoche stehen die Zeugen der Auferstehung.

Die Apostel starben. Auch die Apostelschüler. Die neugebildeten

Gemeinden mußten aber erhalten werden. Erhalten war gerade hier doppelt schwierig. Der Zusammenhang war nicht durch politische Ideale gesichert. Er war nicht durch nationale Interessengemeinschaft gefestigt.

Evangelisten ziehen durch alle Lande. Sie suchen die bestehenden Gemeinden auf. Sie sammeln neue Gläubige. Ihre Predigt überlassen sie — jedenfalls — in schriftlicher Aufzeichnung den Gemeinden.

Die Evangelisten wirken bis tief ins 2. Jahrhundert hinein. Der letzte ist der Stifter der alexandrinischen Katechetenschule Pantänus.

Neben den Evangelisten wirken Propheten. Inwieweit sich Evangelisten und Propheten unterscheiden, ist schwierig festzustellen. Es scheint die Tätigkeit der Evangelisten mehr auf die Mission, die der Propheten mehr auf die Erhaltung des christlichen Lebens gerichtet gewesen zu sein.

Den locker organisierten Christengemeinden drohten manche Gefahren. Schon Christus warnte vor greulichen Wölfen in Schafskleidern. Sollten die Gemeinden lebensfähig bleiben, so mußten sie sich enger zusammenschließen, sich innerlich mehr festigen. Die Gefahren, die von außen drohten, schufen die Gemeindeämter und die Gemeindeverbände.

Der Schwerpunkt des Gemeindelebens lag im Gottesdienste. Paulus gibt I. Kor. 14 das Bild einer gottesdienstlichen Versammlung aus der apostolischen Zeit. Zur Erbauung der Gemeinde wirkt die freie Vergabung des Einzelnen. Nichts ist festgelegt. Wer im Besitze einer Geistesgabe ist, macht hiervon Gebrauch.

Und jetzt? Justin (seit 141 Lehrer) schildert in seiner Verteidigungsschrift der Christen einen Gottesdienst wie folgt: Am Sonntage strömen von Stadt und Land alle Christen zusammen. Dann werden die Erinnerungsbücher der Apostel oder die Schriften der Propheten vorgelesen. Daran reiht sich eine ermahnende Rede des Leiters der Versammlung, die an die Vorlesung anknüpft, und ein gemeinsames Gebet. Die Feier des Abendmahls und eine Sammlung für bedürftige Glaubensgenossen beschließen den Gottesdienst. Dieser Schilderung entsprechen andere, wie die Tertullians. Diese Berichte lassen deutlich erkennen, daß das Vorlesen evangelischer Aufzeichnungen oder alttestamentlicher Propheten den Schwerpunkt des gesamten Gottesdienstes bildeten.

Wie aber — fragen wir — verschaffte man sich die christlichen Vorlesungsbücher? Anzunehmen ist, daß die Gemeinden, die Briefe von Aposteln und apostolischen Männern in ihren Archiven besaßen, diese zur Erbauung benutzten. Solche Briefe wurden ausgetauscht. So steht — vergl. Weber — Petrus die Kenntnis der paulinischen Briefe bei den Gemeinden Asiens (2. Petri 3, 15 f.), Johannes aber die der ersten drei Evangelien allüberall voraus. Als heilige Schrift — wie das Alte Testament — galten diese Vorlesungsbücher nicht.

Das Bedürfnis nach solchen Büchern weckte die Produktion.

Die Folge hiervon war, daß mancherlei Schriften im Gottesdienste verwendet wurden, die nie und nimmer die „reinen Züge“ der Überlieferung festhielten. Nahe lag die Versuchung zum Aufschmücken.

Weiter ist zu bedenken: Den Begriff „literarisches Eigentum“ kennt das Altertum nicht. Dieser Begriff ist modern. Überhaupt eignete

sich das 2. Jahrhundert wie kaum ein anderes zu literarischen Unterschiebungen. Viele versuchten Lücken der evangelischen Geschichte mit Dichtungen auszufüllen. Sie erzählen von unbekannt gebliebenen Aposteln allerhand Wunderdinge. Man erdichtete Apokalypsen und Briefe.

Manche der erdichteten Apostelgeschichten wurden in einzelnen Gemeinden sogar als Vorlesungsbücher, als Erbauungsliteratur benutzt.

Diese unerquicklichen Zustände brachten die erste Gefahr mit sich, daß die apostolischen Überlieferungen in ihrer Reinheit getrübt wurden.

Der Stoßseufzer des Polykarp beleuchtet die Lage der Dinge um die Mitte des 2. Jahrhunderts: „O lieber Gott, für was für Zeiten hast du mich aufbewahrt, daß ich solches ertragen muß!“

Mit der Not kommt der Rat. Die gewaltige religiöse Gärung drängt die Gemeinden zu festerem Zusammenschluß in Amt und Kult, in Lehre und Sitte*). Immer lebhafter wurde das Bedürfnis, in „kontrollierbarem Zusammenhange“ mit Jesus zu bleiben. Die literarische Hinterlassenschaft des Urchristentums — die klassischen Urkunden werden gesammelt und zu einem „Heiligenbuche“ gemacht. Antwort soll es geben auf die Frage: „Was muß ich tun, daß ich selig werde?“ Der Anstoß zur Sanktionierung der literarischen Hinterlassenschaft des Urchristentums ging von den Gnostikern aus — nicht von der Kirche! Die Gnostiker hatten die Absicht, ihre phantastischen Lehren mit den christlichen zu vereinigen. Die Gnostiker sind die ersten, die Worte aus der schriftlichen Hinterlassenschaft der apostolischen Zeit gleich Worten des Alten Testaments als „heilige Schrift“ zitieren. Und die Männer der Kirche haben sich — wie wir gleich sehen werden — nicht daran gestoßen. Sie nahmen vielmehr diese neue Weise im Kampfe mit dem Gnostizismus einfach an.

Der erste, der bestimmtere Auskunft gibt über die Charakterisierung neutestamentlicher Schriften als heilige Schrift ist Irenäus von Lyon, der Bekämpfer der Gnostiker († 202). Er führt die vier Evangelien als „Vierevangelienbuch“ ein. Dies „viersfältige Evangelium“ benutzt er — wie auch Paulinische Briefe — in der Weise, wie vorher die Sprüche des Alten Testaments: als Gotteswort. Er vergleicht die vier Evangelien mit den vier Himmelsgegenden. Auch Tertullian und Clemens von Alexandrien zitieren neutestamentliche Schriften als „heilige Schrift“.

Welche Gründe nun sind bei der Aussonderung der urchristlichen Literatur die maßgebenden gewesen? An erster Stelle ist hervorzuheben: Man berief sich nicht auf äußere Autoritäten. Man begnügte sich nicht mit Synodalbeschlüssen.

Mit größter Vorsicht und Sachlichkeit prüften die Theologen den vorhandenen Bestand. Bei dieser gelehrten Prüfung blieb freilich naturgemäß vieles unentschieden und zweifelhaft. Nicht allenthalben war

*) Aus lockeren Gemeindeverbänden entsteht die Großkirche. Sie organisiert sich einheitlich durch den monarchischen Episkopat.

man sich über die „gesicherte Herkunft“ einzelner Schriften klar. Das verhehlte man auch nicht. Es wurden Scheidungen und Abstufungen in der Wertung vorgenommen. Dies zeigt sich vor allen Dingen bei Origenes und Eusebius. Sie unterscheiden einerseits Homologumena und Antilegomena. Mit dem Ausdrucke Homologumena bezeichnen sie allgemein zuverlässige Schriften. Antilegomena sind umstrittene Schriften. Ferner spricht Eusebius (340 †) von Atopa und Origenes (254 †) von Notha, das sind Schriften, die als heilige gelten wollen, aber von der Kirche verworfen werden. Also kurz: verwerfliche Schriften. Zu den Homologumena gehören:

Die vier Evangelien. — Die Paulinischen Briefe. — Der 1. Petrus-brief. — Der 1. Johannesbrief.

Zu den Antilegomena:

Der Hebräerbrief. — Die Apokalypse. — Der 2. Petribrief. — Der 2. und 3. Johannesbrief. — Der Brief des Judas. — Der Brief des Jakobus. — Der 1. Clemensbrief. — Brief des Barnabas. — Hebräerevangelium. — Buch der Hermas. — Petrus-evangelium.

Zu den Notha:

Die neutestamentlichen Apokryphen.

Die Gründe*) hierfür sind sehr verschieden. Die beiden letzten Briefe des Johannes sind an Private gerichtet, weniger umfangreich. Sie schienen vielleicht deshalb weniger geeignet zu sein für die Verbreitung. Der 2. Brief des Petrus und der Brief des Judas sind durch ihren Inhalt Apokrypha im höheren Sinne, d. h. Schriften, welche ganz auf die Zukunft gehen, daher weniger für den Gebrauch der Gegenwart geeignet scheinen mochten. Der Brief des Jakobus und der an die Hebräer sind im Abendlande überhaupt nicht bekannt. Sie hatten ihre Bestimmung für judenchristliche Kreise, die von Anfang an von den heidenchristlichen sich absonderten, wodurch der Austausch gehindert wurde.

Erst im 4. Jahrhundert haben alle Schriften, die wir jetzt in unserm neutestamentlichen Kanon haben, in der ganzen Kirche ausnahmslos kanonisches Ansehen gewonnen. Dies verdanken wir zu einem guten Teile eben Origenes-Eusebius.

Liz. Rudolf Otto, Privatdozent der Theologie in Göttingen, urteilt über die Aussonderung der urchristlichen Literatur in seinem „Leben und Wirken Jesu nach historisch-kritischer Auffassung“ wie folgt:

„Nicht ohne Vorsicht, nicht ohne geschichtliches Verständnis und bewundernswerten Takt ist beim Auffuchen und Zusammenstellen derselben verfahren. Aus einer Menge geringwertigen und unsichern Stoffes hat sie dasjenige ausgewählt, was sicherlich nach seinem religiös-sittlichen Gehalte am höchsten stand und was von allem den größten Anspruch darauf hatte, für „echt“, für apostolischen oder frühzeitigen Ursprungs zu gelten und authentischen Bericht zu geben.“

Daß die neutestamentlichen Schriften der Missionsarbeit dienen sollten und Vorlesungsbücher zur gottesdienstlichen Erbauung waren, be-

*) Vergl. Dr. Webers Einleitung in die heiligen Schriften.

weist auch ihr Griechisch. Es hat mehr die Art der gesprochenen als der geschriebenen Rede. Dies ist ersichtlich aus dem schlichten Erzählungsston, der Apyndeta, der Vermeidung der indirekten Rede. Diese letztere kommt nicht ein einziges Mal in den erzählenden Schriften vor. In der griechischen Geschichtsschreiberei ist sie aber die Regel. Ferner sprechen für das Vorlesen die Fragen, Anreden, Anaphern, Antithesen, die Anklänge der Wörter am Anfange und Schlusse der Sätze, die Wiederholungen des Stichworts, überhaupt der nirgends eingeschnürte Stil. Aus dem Stil sprechen Anschaulichkeit und Deutlichkeit, nicht Schönheit. (Schluß folgt.)

Erwägungen und praktische Erfahrungen bezüglich der Schularztfrage.

Von Rektor Koch - Fierlohn.

(Schluß.)

In jedem Sommer- und Winterhalbjahr findet eine regelmäßige Revision sämtlicher Klassen statt. Dieselben sind zunächst von größter Wichtigkeit für den Schüler, da vorliegende Erkrankungen oder deren Anfänge dem fachkundigen Auge des Arztes nicht leicht verborgen bleiben können. Wie manche ernste Erkrankung mit ihren oft bösen Folgen ist hierdurch schon vermieden, wie viele Sorgen und Kosten sind den Eltern hierdurch schon erspart worden!

Den Kindern werden in leichten Fällen, die der ärztlichen Behandlung weniger bedürfen, sondern sich zu einer häuslichen Behandlung eignen, die erforderlichen Weisungen erteilt. Oft genügt es, blutarme Kinder auf eine Einschränkung oder gänzliche Beseitigung der gewerblichen Hausarbeit, die in hiesiger Stadt in ziemlich großem Umfange betrieben wird, aufmerksam zu machen.

Leichte Augenentzündungen können durch entsprechende Waschungen, Dhreiterungen durch tägliches Ausspritzen der Ohren zur Heilung gebracht werden. Manche leichteren Hautausschläge verschwinden bei entsprechender Reinlichkeit, besonders unter Anwendung des regelmäßigen Badens; schwächliche Kinder erhalten Anweisung bezüglich ihrer Ernährung. Regelmäßiges Milchtrinken, wozu manche Eltern ihre Kinder nicht bringen konnten, wurde, wie eine große Anzahl von Fällen gezeigt hat, durch die suggestive Autorität des Arztes den Kindern leicht gemacht und gern von ihnen ausgeführt. Die Zahl solcher „Kleinigkeiten“, die aber große Bedeutung für die weitere körperliche Entwicklung und Gefundung der Kinder haben, könnte noch bedeutend vermehrt werden.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Eltern gern den Weisungen des Arztes Folge leisten; oft schon sind Mütter zu mir gekommen und haben ihrer Dankbarkeit dem Arzte und der Schule gegenüber Ausdruck gegeben, wenn ihre kleinen Lieblinge infolge der Anwendung der empfohlenen Mittel gesund geworden waren.

Besonders wertvoll für die Kinder ist die Untersuchung der Vern-

anfänger, die in den ersten Wochen des Schuljahres beginnt. Daß die Untersuchung recht genau und eingehend stattfindet, erkennt man an der darauf verwandten Zeit, die für jede Klasse mehrere Stunden beträgt. Jedes neu aufgenommene Kind muß sich halb entkleiden und wird dann in seinen einzelnen Organen einer eingehenden Untersuchung unterzogen, die in Abteilungen von je 5 Kindern auf dem Konferenzzimmer stattfindet. Dabei leisten einige größere Mädchen die notwendige Hilfe beim Aus- und Ankleiden. In der Klasse wird der ordnungsmäßige Unterricht fortgesetzt, so daß nur eine kaum nennenswerte Störung des regelmäßigen Unterrichtsbetriebes stattfindet. Das Ergebnis der Untersuchung wird in den Gesundheitsbogen eingetragen. Er enthält folgende Kolonnen:

Volksschule zu
 Schule Klasse
 Gesundheitsblatt
 für

Sohn (Tochter) des
 geboren am in
 geimpft am wiedergeimpft am
 besucht die Schule seit
 Besondere Bemerkungen

1. Klasse, Schuljahr, Tag der Untersuchung.
2. Sommer-, Winterhalbjahr.
3. Allgemeine Körperbeschaffenheit (Größe, Gewicht).
4. Brust und Bauch.
5. Hautkrankheiten (Parasiten).
6. Wirbelsäule, Gliedmaßen.
7. Anormaler Geisteszustand, Nervenkrankheiten.
8. Augen und Sehschärfe.
9. Ohren und Gehör.
10. Mund, Zähne, Sprache, Nase.
11. Reinlichkeit, besondere Bemerkungen. Mitteilungen an die Eltern.

Das Ergebnis der Untersuchung der Vernanfänger für das Jahr 1908/09 war folgendes:

Vernanfänger 729, kräftig gebaut 234, mäßig kräftig 346, schwächlich 149, gut gebaute Brust 541, schlecht gebaute Brust 188, Schwellung der Halsdrüsen 106, Schwellung der Mandeln 35, blutarm 83, Verbiegung der Wirbelsäule 41, Veränderungen an den Gliedmaßen 7, Krankheiten der Augen 24, Krankheiten der Ohren 6, kurzsichtig bzw.

schwachsichtig 11, schwerhörig 17, schwach begabt und geistig beschränkt 9, Sprachstörungen 10, Hautausschläge 14, Herzkrankheiten 5, Lungenkrankheiten 5, Unterleibsbrüche 4, Epilepsie 2, Nasenleiden 3 Kinder.

Man sieht aus der Übersicht, wieviele schwächliche Kinder in der heutigen Zeit die Schule besuchen und wieviele Kinder mit allerlei bestehenden oder beginnenden Krankheiten behaftet sind, ohne daß Eltern und Lehrer oft darum wissen. Nur der 3. Teil der Vernanfänger war kräftig, der 5. Teil schwächlich gebaut. Die Anzahl der Kinder mit Schwellung der lymphatischen Halsdrüsen war ziemlich groß und betrug den 7. Teil der Vernanfänger. Da diese Schwellung als skrophulöse und tuberkulöse Anlage gilt, so ist durch die schulärztliche Untersuchung ein Mittel zu frühzeitigen Gegenmaßregeln gegeben.

Bei den Verbiegungen der Wirbelsäule handelte es sich hier meistens um leichte seitliche Verkrümmungen. Aus dieser Anlage wird sich aber meistens nach Ansicht des Schularztes im Laufe der nächsten Jahre eine ausgesprochene Wirbelsäulen-Verkrümmung entwickeln, wenn die betr. Kinder in Bänken mit großer Blusdistanz oder zu hohen Tischen sitzen.

Unter den Veränderungen der Gliedmaßen kamen vor Verkrümmung der Unterschenkel und angeborene Hüftgelenkentzündung. Von Augenkrankheiten wurden allerlei Fälle beobachtet. Kurzsichtig waren dagegen nur wenige Vernanfänger; dies erklärt sich wohl daraus, daß infolge der gewerblichen Hausarbeit, der schlechten Beleuchtung in den Wohnräumen, der übermäßigen häuslichen Beschäftigung mit Handarbeiten eine ausgesprochene Kurzsichtigkeit erst später in die Erscheinung tritt.

Im Gegensatz dazu steht die Zahl der Schwerhörigen, die in den oberen Klassen infolge der empfohlenen Behandlung merklich abnimmt. Wie aufklärend wirkt also die eingehende ärztliche Untersuchung, wieviele Kinder werden vor weiterem Umsichgreifen der Krankheit bewahrt!

Bei der weiteren Untersuchung der übrigen Klassen werden zunächst diejenigen Kinder berücksichtigt, deren Gesundheitsbogen einen Vermerk über bereits festgestellte gesundheitliche Mängel enthält. Ist im Laufe der Zeit Besserung eingetreten, so wird ein entsprechender Vermerk in den Gesundheitsbogen eingetragen. Bei Erkrankungen irgendwelcher Art, die aber erst im Laufe der Schulzeit eingetreten sind, findet nach eingehender Untersuchung eine Eintragung in den Gesundheitsbogen statt.

Der für die Gesundheit seiner Schüler besorgte Lehrer wird alle krankhaften Erscheinungen, die er an seinen Schülern im Laufe des Halbjahres wahrnimmt, notieren und bei dem nächsten Besuch dem Schularzte zur Kenntnis bringen. Hält er eine sofortige Untersuchung für notwendig, so wird das Kind von dem Schulleiter zur Wohnung des Schularztes geschickt, der über den Befund schriftlich Mitteilung macht.

Irgendwelche Schwierigkeiten seitens der Eltern haben sich bis jetzt — der Schularzt übt seine Tätigkeit seit sieben Jahren aus, — nicht gezeigt. Die meisten Eltern wissen die Sorge für die Gesundheit ihrer Kinder zu schätzen und dankbar anzuerkennen. Zur Mitteilung an die Eltern wird folgendes Formular benutzt:

Schulärztliche Mitteilung an die Eltern.

An.....
 Straße №.....

Die schulärztliche Untersuchung des Kindes
 der evang. kath. jüd. Volksschule (..... Schule, Klasse.....)
 hat ergeben, daß dasselbe an.....
 leidet.

Im Interesse des Kindes und der Schule ist deshalb nötig, daß
 es in ärztliche Behandlung genommen wird.

Hierlohn, den 19 ..

Der Schulrektor

Der Schularzt

Anfragen und Mitteilungen des behandelnden Arztes an den Schul-
 arzt werden gern berücksichtigt.

Die Tätigkeit des Schularztes erstreckt sich aber nicht nur auf die
 Untersuchung der Schulkinder; auch auf allerlei andere Sachen, die mit
 der Gesunderhaltung der Kinder in Verbindung stehen, hat er sein
 Augenmerk zu richten. Er stellt bei Neubauten und Neuanlagen fest, ob
 sie den hygienischen Anforderungen entsprechen. Nicht unerwähnt soll
 bleiben, daß manche Umstände von dem Lehrer oder Leiter der Schule
 beim besten Willen und trotz größter Sorgfalt übersehen werden. Wie
 oft kommt es z. B. in überfüllten Klassen vor, daß eine Bank seitwärts
 hingestellt wird, um die große Zahl der Schüler wenigstens unterbringen
 zu können. Dabei richten die Kinder ihren Blick auf die Fenster; wenn
 sie aber zum Lehrer, zur Tafel oder zur Karte sehen wollen, so müssen
 sie das Auge seitwärts richten. Das sind Umstände, deren schädigender
 Einfluß dem Arzte sofort auffällt, während vielleicht der Schulmann
 nichts Ungehöriges darin findet. — Ein Knabe ist wegen seiner Unauf-
 merksamkeit wiederholt getadelt worden. Bei dem nächsten Besuche des
 Schularztes stellt sich seine Schwerhörigkeit heraus, die aber der Knabe
 wegen seiner Schüchternheit verschwiegen hat. Nun gibt man ihm seinen
 Platz in der vordersten Bank; die früher bemerkte Unaufmerksamkeit ist
 verschwunden; man sieht ein, daß man den Schüler früher zu Unrecht
 getadelt hat.

Die Beschaffenheit und der Bau der Schulbänke ist für den Schul-
 arzt ein Gegenstand steter Beobachtung und häufig auch des Tadelns in
 seinen Berichten an die Stadtverwaltung.

Der Schulplatz und seine Bodenbeschaffenheit, die Trinkgelegenheit
 für die Kinder, die Abortanlage u. m. a. sind stets Gegenstand der Beobach-
 tung durch den Schularzt.

Der oberste Grundsatz in der Hygiene ist: Reinlichkeit erhält den
 Leib. Auch dieser Seite der Erziehung wendet der Schularzt sein Augen-
 merk zu. Er veranlaßt, falls es noch nicht geschehen sein sollte, daß der

Fußboden mit staubbindendem Öl gestrichen und der Flanstrich alle Viertelsjahr erneuert wird. Wie segensreich dies Verfahren für die Gesundheit der Schüler und Lehrer ist, braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden. Von dem berücktigten „Schulstaub“ ist wenig oder gar nichts zu bemerken.

Aus den angeführten Einzelheiten, die noch um verschiedene vermehrt werden könnten, ist es wohl jedem offensichtlich geworden, in welcher schützender Weise die Tätigkeit eines gewissenhaften Schularztes in die Erscheinung tritt. Jedoch sind seine Dienste, die er der Schule leistet, damit noch nicht erschöpft. Zu diesen regelmäßig wiederkehrenden Untersuchungen des Schularztes kommen noch allerlei Untersuchungen zu besonderen Zwecken, von denen ich nur einige hervorheben will, da es zu weit führen würde, wollte ich alle besonderen Fälle erwähnen.

Da ist ein Kind, das schon längere Zeit krankheitshalber die Schule nicht besucht hat. Ist es dem Lehrer zweifelhaft, ob die Krankheit vorhanden und eine weitere Befreiung vom Schulunterrichte erforderlich ist, so wird das Kind auf Veranlassung des Lehrers vom Schulleiter zum Schularzt geschickt, der den Befund feststellt und dem Schulleiter schriftlich mitteilt. Es ist mehr als einmal vorgekommen, daß fehlende Schüler, sobald sie von ihren Schulkameraden hörten, man wolle sie zum Schularzt schicken, plötzlich ihre Gesundheit wieder erlangten. Häufig sind Kinder, die ohne genügende Entschuldigung vom Unterrichte fernblieben, oder in deren Krankheit begründete Zweifel gesetzt wurden, auf Veranlassung des Rektors vom Schularzt in ihren Wohnungen aufgesucht worden. Der Grund für ihr Fernbleiben war häufig nur eine geringe Unpäßlichkeit oder überhaupt keine Krankheit. Ältere Mädchen fehlten, weil die Mütter krank waren und die Mädchen deshalb die kleineren Geschwister versorgen und das Essen bereiten mußten. Durch die unvermuteten Besuche des Schularztes wurden dann allerdings manchmal recht traurige Zustände von verschuldeter oder unverschuldeter Armut festgestellt. Die Kinder aber, die darunter leiden, sind sicherlich unschuldig, und es ist in vielen Fällen gelungen, ihr Los zu mildern und die aufgedeckten Mißstände wenigstens teilweise zu beseitigen.

Zuweilen kommt es vor, daß Mädchen, namentlich im Alter von 13—14 Jahren, längere Zeit oder in regelmäßigen Fristen krankheitshalber vom Schulbesuch befreit werden sollen. Meistens ergab die Untersuchung in solchen Fällen, daß nicht die Krankheit die Hauptursache des Urlaubsgesuches war, sondern Mangel an Arbeitskräften im Haushalt oder bei sonstigen Arbeiten.

Zur Auftrierung der Tätigkeit des hiesigen Schularztes lasse ich einige schulärztliche Mitteilungen an den Schulleiter wortgetreu folgen:

1. „M. D. leidet an Bleichsucht stärkeren Grades. Es ist ratsam, das Mädchen für einige Zeit vom Nachmittagsunterrichte zu dispensieren.“

2. „Der Schulknabe H. B. leidet an einem spärlichen geschwürigen Ausschlag. Es sind nur drei solche Stellen an den Händen und an der rechten Knöchelgegend zu bemerken. An der linken großen Beze besteht

eine Narbe, wahrscheinlich auch als Folge einer derartigen geschwürigen Stelle. Meines Erachtens kann der Knabe wegen dieser geringen Veränderungen die Schule recht wohl besuchen. Nötigenfalls kann er ja in Pantoffeln kommen.“

3. „Urschriftlich mit dem ergebenen Bemerken zurückgesandt, daß ich heute das Mädchen W. B. besucht habe. Ich traf dasselbe an, wie es die kleinen Kinder versorgte und die Schuhe reinigte. Angeblich hat es an Halschmerzen gelitten. Ein Halsleiden, welches es am Schulbesuche hindern könnte, ist jetzt nicht vorhanden. In voriger Woche soll Herr Dr. K. das Kind untersucht haben. Es will morgen die Schule wieder besuchen. Das Mädchen kann nicht mehr als krank angesehen werden; über Kopfschmerzen und Schwindel hat es diesmal nicht geklagt.“

Ein eigenartiger Fall von plötzlicher Heilung eines 13jährigen Knaben von einer vermeintlichen Krankheit — völliger Steifheit der rechten Hand, — trug sich vor mehreren Jahren zu. Der Schüler war auf die Hand gefallen; ein Arzt hatte einen Verband angelegt, aber nach Abnahme desselben war der Schüler nicht imstande, die Finger zu strecken, welcher Zustand schon vier Wochen so bestanden hatte. Der Schüler konnte also nicht schreiben, zeichnen, turnen. Der Schularzt, dem dieser Fall gemeldet wurde, erkannte sofort den wahren Grund. Mit den Worten: „Der Knabe ist hysterisch“, öffnete er langsam die Hand des Knaben und übte ein wenig das Beugen und Strecken der Finger. Der Knabe war vollends geheilt. Simulation war bei dem Charakter des Knaben vollständig ausgeschlossen. Ein merkwürdiger Fall!

Von Bedeutung ist auch die Tätigkeit des Schularztes bei der Befreiung der Schüler vom Turnen. Früher waren vielleicht in jeder Klasse sechs solcher Invaliden, die, ob berechtigt oder nicht, von diesem gerade für manche schwächlichen Kinder so notwendigen Sache befreit wurden! Heute sind vielleicht an einem ganzen System nicht so viele Befreiungen erforderlich. Ist doch der Lehrer beim besten Willen nicht immer imstande, über die Notwendigkeit einer solchen Befreiung ein maßgebendes Urteil zu fällen. Auf die nicht immer einwandfreien Mitteilungen der Eltern hin mußte er jedoch früher den Schüler befreien, wollte er sich nicht mancher Gefahr aussetzen. In jedem Falle ein ärztliches Attest zu verlangen und es von Zeit zu Zeit erneuern zu lassen, würde von den Eltern als Härte empfunden werden, da ein solches Attest in jedem Falle 3 M kostet. Heute entscheidet in zweifelhaften Fällen der Schularzt kraft seiner Autorität auf gesundheitlichem Gebiete. Die Eltern geben sich stets damit zufrieden, — und so sind Weiterungen zwischen Eltern und Schule vermieden.

Eine recht dankenswerte Aufgabe hat der Schularzt auch auf dem Gebiete der Fürsorge für die kränklichen und schwächlichen Schüler, deren es hier in allen Klassen eine größere oder kleinere Zahl gibt. Aufmerksam gemacht durch den Lehrer, empfiehlt der Schularzt solchen Kindern eine Milchkur, eine Baderkur u. dergl. Seiner Anregung folgen die Wohltätigkeitsvereine (Vaterl. Frauenverein) und städtischen Behörden. Alljährlich zweimal, im Mai und Juli, werden unbemittelte schwächliche und blutarme

Kinder auf Kosten des Vaterl. Frauenvereins 4 Wochen nach verschiedenen Bädern geschickt. Wiederholt schon hat die Stadtverwaltung unbemittelten kranken Kindern die Kosten einer spezialärztlichen Behandlung bewilligt.

Sehr wertvoll ist die Tätigkeit des Schularztes auf dem Gebiete der Fürsorge für die schwachbegabten Schüler. Ostern 1908 fand hier die Einrichtung einer mehrklassigen Hilfsschule statt. Jeder Klasse wurden durchschnittlich 18 Kinder zugewiesen. Die Auswahl derselben findet am Ende eines jeden Schuljahres unter Beteiligung der Schulleiter, der Klassenlehrer, des Schularztes und der Lehrer der Hilfsschule statt. Über die zur Hilfsschule angemeldeten Kinder wird folgender Fragebogen vom Klassenlehrer unter Mitwirkung des Schularztes ausgefüllt.

Anmeldung

zur Aufnahme in die Hilfsschule.

..... Schule Kl. Ostern 19

1. Personalien:

Name des Kindes:

Name und Stand des Vaters:

Wohnung:

Geboren: wann? wo?

Geimpft laut Schein vom

Besuchte Klasse 7 Jahre, Kl. 6 Jahre, Kl. 5 Jahre.

2. Schulbesuch:

3. Grund des Zurückbleibens: { Mangelhafte Begabung?
Körperliche Schwäche?
Unregelmäßiger Schulbesuch?
Ohne genügend erkennbaren Grund?

4. Sprache des Kindes:
(Sprachfehler)

5. Leidet das Kind an . . . { Schwerhörigkeit?
Kurzsichtigkeit?
Epilepsie?

6. Häusliche Verhältnisse des Kindes:

7. Ist das Kind in Gefahr zu verwahrlosen:

8. Bestes Zeugnis: Fleiß, Betragen, Religion,
Lesen, Schreiben, Rechnen

9. Allgemeines Urteil der Schule über Charakter und Fähigkeit des Kindes:
Der Klassenlehrer:

Isferlohn, den 19

Der Rektor:

Die Lehrer haben schon vorher durch Befragen der Eltern die erforderlichen Angaben über die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder erfahren. In mehreren Fällen war es recht schwer, zuverlässige Angaben zu erhalten. Namentlich in bezug auf den Alkoholmißbrauch

seitens der Eltern waren die Ermittlungen manchmal recht schwierig. Sodann spielt die Vererbung eine große Rolle. Ferner wurde ermittelt, daß Krämpfe und auch andere schwere Krankheiten bei solchen Kindern vorgekommen sind. Endlich ist noch hervorzuheben, daß eine starke Schwerhörigkeit ganz allein bei sonst geistig gut veranlagten Kindern sehr mangelhafte Fortschritte in der Schule hervorrufen kann. Überhaupt ist Schwerhörigkeit nach den bisher gemachten Erfahrungen in den Hilfsschulen häufig anzutreffen. In der hiesigen Hilfsschule sind z. B. 15% der Kinder schwerhörig.

Man könnte nun sagen: Anträge auf Errichtung von Hilfsschulklassen, Herbeiführung von hygienischen Verbesserungen an Schulentafeln usw., Überweisung von Kindern an die Hilfsschule könnten ebensogut vom Lehrer gestellt werden. Zugegeben! Aber ob der Antrag des Lehrers oder der des als Sachmann geltenden Schularztes mehr Durchschlagskraft hat, das lehrt uns die Erfahrung. Kommt z. B. der Antrag auf Überweisung eines schwachbegabten Kindes an die Hilfsschule nur vom Lehrer des Kindes, so wird diesem sehr leicht die Nebenabsicht unterstellt, er wolle das Kind „gern los sein“, so daß also eine gewisse Bequemlichkeit des Lehrers zugrunde liege. Wie anders nimmt sich der Antrag aber aus, wenn Lehrer, Schulleiter und Schularzt gemeinschaftlich die Überweisung für notwendig halten! Ebenso ist es mit Anträgen auf hygienische Verbesserungen der Gerätschaften usw. Aus diesem Grunde allein schon muß die Lehrerschaft einen Schularzt wünschen.

Nun noch ein häufig gemachter Einwand: Es kommt leicht zu Zwist zwischen Schule und Schularzt. Das sagt man, — ohne es beweisen zu haben. Wie bei allem Zusammenarbeiten, so kommt es auch hier auf die Persönlichkeiten an. Man vermeide auf beiden Seiten Anmaßung und übertriebene Empfindlichkeit, man verfare bei allen Angelegenheiten sachlich. Mir ist seit Einführung des Schularztes bis heute kein Fall bekannt geworden, wo sich Reibungen zwischen Schule und Schularzt gezeigt haben. Und gesetzt auch, sie kämen einmal vor, so würden sie doch auf keinen Fall beweisen, daß der Schularzt für die Schule in irgendeiner Weise von Nachteil sei.

Um zu zeigen, wie Schule und Schularzt Hand in Hand gehen müssen, wie sie einander in die Hand arbeiten können, führe ich einige Beispiele an. Durch Vorträge auf den Konferenzen, aber mehr noch bei den halbjährlichen regelmäßigen Revisionen macht der Schularzt die Lehrer auf die krankhaften Erscheinungen und ihre Bedeutung für die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder aufmerksam. Gelegentliche Bemerkungen über eine vernünftige Ernährung, die Wichtigkeit der Zahnpflege, zweckmäßige Kleidung, Schädlichkeit des Korsetts, Benutzung der Spucknapfe u. a. m. werden dem Lehrer immer mehr für solche „Kleinigkeiten“ die Augen öffnen. Wo dieses Interesse der Lehrer vorhanden ist, da läßt sich auch häufig ein besserer Gesundheitszustand der Kinder in den betreffenden Klassen feststellen. Wenn die Lehrer stets an die Ermahnungen des Schularztes erinnern, dann, aber auch nur dann, verfehlen diese ihre Wirkung nicht. So sind die Lehrer die besten und notwendigsten Mit-

arbeiter des Schularztes. Und nun sollte es ein gewissenhafter, taktvoller und rechtlich denkender Schularzt zu Mißthelligkeiten mit dem Lehrer kommen lassen?

So schließe ich denn mit dem Wunsche, daß sämtliche Schulen unsers lieben deutschen Vaterlandes recht bald der Segnungen eines Schularztes theilhaftig werden. Wer wollte heute noch bestreiten, daß das Kapitel „Schularzt“ nicht in den Rahmen der modernen Pädagogik hineingehöre, da diese Einrichtung doch an vielen Stellen bereits glänzend die Probe bestanden hat! Fassen Lehrer und Schularzt die hohen Pflichten ihres Amtes ernst und gewissenhaft auf, so wird sich auch an den Unterrichtserfolgen zeigen, daß der alte Satz Juvenals wahr ist:

Mens sana in corpore sano.

Unsere Schule auf der Weltausstellung in Brüssel.

Von Dr. Hans Amrhein, Bittich.

Zeigt mir eure Schulen, und ich will euch euren Rang unter den Völkern anweisen, noch ehe ich eure Maschinen, die Ziffern eures Handels und die Werke eurer Erfinder, der Dichter und Denker, gesehen habe, — so würde vor einem höchsten Kulturgericht die Göttin des Lichts zu den Nationen sprechen.

Welcher Lehrer möchte einem solchen Gericht nicht beiwohnen, — wenn nun einmal nicht als Schöffe und Geschworener, so doch als Sachverständiger! Welcher Freund der Jugend möchte nicht schauen, vergleichen und anwenden, dem Urteil lauschen und an die Stätte seiner Bildungsarbeit gesegnet heimkehren mit Belehrung, mit geläuterter Menschen- und Vaterlandsliebe, mit Freude, Kraft und Zuversicht!

Wohlan, die Weltausstellung in Brüssel ist ein Kulturgericht. Das Urteil, gefällt auf Grund der Schulausstellungen, bestätigt durch die Ausstellung fast aller Erzeugnisse des Handels und Gewerbes, der Technik, Kunst und Wissenschaft, es lautet: Deutschland voran!

Ausstellungen sind in der Regel große Jahrmärkte, Weltbafare, auf denen der Kram des Lebens bunt und wahllos zusammengetragen worden ist. So muten in Brüssel auch die Hallen der meisten Völker an. Deutschland aber hat dort in die Mannigfaltigkeit seiner Ausstellungsgegenstände organischen Zusammenhang gebracht, stilvolle Einheitlichkeit in der Anordnung, zweckmäßige Selbstverständlichkeit in der künstlerischen Einfassung, schlichte, kräftige Ausprägung der völkischen Eigenart. Deutschland hat seine Abteilung in eigenen Gebäuden untergebracht, die von deutschen Architekten entworfen, von deutschen Unternehmern mit deutschen Arbeitern ausgeführt worden sind. So bildet die deutsche Abteilung mit ihren neun Hallen, mit dem hochragenden deutschen Hause, dem Weinhause, dem Münchener Bierhause und den Gartenanlagen im Rahmen der Weltausstellung ein abgeschlossenes nationales Ganzes.

Ein gebildeter Franzose urteilt über die Ausstellung in Brüssel: „Deutschland ist von allen hier vertretenen Nationen die einzige, die den

verschiedenen Gruppen von Besuchern gleichviel Interesse bietet: den Industriellen, den Ingenieuren und den Künstlern.“ Er hätte getrost auch die Männer der Schule hinzufügen dürfen. Denn auch in dem ausgestellten Schulwesen offenbart sich ein Stil, der der symbolische Ausdruck des ihm zugrunde liegenden Strebens ist. Während die romanischen Völker ihr Unvermögen zeigen, der neuen Zeit das neue Gewand zu schaffen, und sich vergebens abmühen, ihre Blöße mit abgetragenen Stilmustern zu bedecken, verzichtet Deutschland auf die toten Formen der Tradition und sucht kühn den ehrlichen, wahren Ausdruck seiner temperamentvollen nationalen Persönlichkeit, seines kulturführenden völkischen Ich. Der moderne deutsche Stil, der fortan der moderne Stil überhaupt sein wird, erscheint auf der Ausstellung in Brüssel fest begründet.

Das Auffallende ist, daß zu diesem Urteil jeder Besucher unmittelbar geführt wird, der Befangene wie der Unbefangene. Es ist ein spontaner Eindruck, kein Ergebnis des Suchens und Überlegens. Keine Autorität hat eine Formel ergrübeln müssen, die von einer trägen Menge gedankenlos nachgeplappert würde.

Die dreiundzwanzig Räume, in denen die deutsche Schule Rechenschaft ablegt von ihrem Wesen und Werden, von ihren Erfolgen und Zielen, bilden die „Kultushalle“. Ein ungewöhnlicher Name für einen Bau, in dem nicht Kirchenmodelle und Altäre, sondern Gegenstände aus dem Betrieb des Unterrichts und der Erziehung ausgestellt sind! Aber sind nicht auch Erziehung und Unterricht heilige Dinge? In weihervoller Stimmung, mit dem Gefühl der Andacht betritt der Besucher die heilige Halle.

Es war eine schwierige Aufgabe, das mannigfach verzweigte deutsche Schulwesen in seinem inneren Betriebe, in seinen lebendigen Wirkungen, die es von dem modernen Gesamtcharakter unseres Kulturzustandes empfängt und auf diesen ausübt, durch eine Ausstellung zu veranschaulichen. Ihre Lösung war nur möglich durch organische Gliederung, durch Hervorhebung des innerlich Zusammengehörigen, durch Ausschluß alles Unwesentlichen.

Die Kultushalle, deren Grundriß schon etwas von der künstlerischen Raumgestaltung, die sie dem Berliner Professor Bruno Paul verdankt, erkennen läßt, besteht aus einer linken Hälfte, die im wesentlichen den höheren Schulen, und aus einer rechten, die dem Volksschul- und Seminarunterricht eingeräumt worden ist. Auf eine Ausstellung der umfangreichen Einrichtungen unserer Universitäten und sonstigen wissenschaftlichen Anstalten ist verzichtet worden. Einen gewissen Ersatz bietet die Ausstellung der amtlichen akademischen Auskunftsstelle der Universität Berlin in Raum 1.

Wenn man bedenkt, daß nur Preußen, Sachsen und Hamburg sich an der Ausstellung beteiligt haben, und in Erwägung zieht, daß das Schulwesen unserer mittel- und süddeutschen Staaten gewiß manchen beachtenswerten Beitrag zu der Ausstellung hätte liefern können, so möchte man dem Wunsche Ausdruck geben, daß all das Belehrende, das die Brüsseler Ausstellung darbietet, nicht mit ihrem Abbruch von der Bild-

fläche verschwinden möge, sondern verwertet werde zur Einrichtung eines Reichsschulmuseums, in dessen Räumen dann aber alle Bundesstaaten vertreten sein müßten. Wer weiß, ob eine derartige Veranstaltung nicht der Verwirklichung des Gedankens einer Reichsschule förderlich wäre! Hier böte sich dem deutschen Lehrerverein eine dankbare Aufgabe.

Es sind besonders die charakteristischen Richtlinien betont worden, die die Entwicklung unseres modernen Schullebens bezeichnen. Man hat das Hauptkennzeichen unseres gegenwärtigen Schulbetriebes in der Zurückdrängung des Intellektualismus gesehen, in der Entbindung der gestaltenden Kraft, der produktiven Selbstbetätigung aller Anlagen des Schülers auf allen Unterrichtsgebieten. Freilich scheint zuweilen der Geschicklichkeits- und Handfertigkeitunterricht im Interesse der künftigen Berufsarbeit das allgemeine Prinzip des werktätigen, gestaltenden Unterrichts ersetzt oder mißverstanden zu haben. Von der eigentlichen Arbeitsschule bemerken wir in Brüssel erst keimende Ansätze. —

Doch beginnen wir nunmehr unsere Wanderung durch die einzelnen Räume.

Die Vorhalle dient als Leseaal und Bücherei. Außer der bereits erwähnten Ausstellung der amtlichen akademischen Auskunftsstelle, die über die äußere Organisation des Unterrichtswesens einen Überblick und Aufschluß über die Einrichtungen für das Studium und die Ausbildung zu den akademischen Berufen geben, sowie die wichtigste Literatur über die Anstalten zur Pflege von Wissenschaft, Kunst und Technik in Deutschland veranschaulichen will, enthält die Vorhalle zwei große Büchersammlungen: eine Handbibliothek für Lehrer höherer Schulen und eine Schülerbibliothek für höhere Schulen. Der Bibliothekskatalog (Kommissionsverlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin) hat bleibenden Wert. Die Handbibliothek für Lehrer höherer Schulen umfaßt 800 Werke mit 1700 Bänden, die aus 210 Verlagen stammen und in 26 Unterabteilungen den beruflichen Lesebedürfnissen des Lehrers gerecht werden. Bei umsichtiger Verwendung der Mittel könnte die Bibliothek für 15 000 Mark und im Laufe von 10 Jahren zu beschaffen sein. Von einer Handbibliothek für Volksschullehrer ist auf der Ausstellung nichts zu sehen, obwohl die Verleger die erforderlichen Werke sicher auch für eine solche geliehen haben würden. Aber die ausgestellte Bibliothek enthält schon das meiste, was der Volksschullehrer braucht; oder will man etwa eine Handbibliothek für Volksschullehrer aus Musterlektionen zusammenstellen?

Die nach Klassen geordnete Schülerbibliothek für höhere Schulen hat sich die Arbeit der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften in dankenswerter Weise zu Nutzen gemacht.

Wir biegen links in den kleinen Raum 2 ein, der der Erdkunde gewidmet ist. Gute Bücher, Karten und Atlanten deutscher Verfasser und Verleger, denen wir sogar in der belgischen Schulausstellung wieder begegnet sind, geben Zeugnis von der methodischen und technischen Leistungsfähigkeit dieses Faches. Ganz besonders erfreulich aber sind die aus Abbildungen, Aufträgen und Modellen ersichtlichen Bemühungen, den

erdkundlichen Unterricht lebendig zu gestalten. Der Schüler wird von Anfang an ins Freie geführt, lernt messen und schätzen auf dem Schulhofe und vergleicht vom Schulbache aus das Kartenbild mit der wirklichen Landschaft. Dann werden die Ortschaften der näheren Umgebung nach einem Vorschlage von Zühlke auf dem Schulhofe durch Schüler dargestellt, eine lebendige Heimatkarte, und die Schüler lernen Richtung und Entfernung der wichtigsten Örtlichkeiten. Der Werkunterricht und die häusliche Beschäftigung der Schüler werden in den Dienst des Unterrichts gestellt, die von ihnen angefertigten Papp- und Holzmodelle bilden treffliche Anschauungsmittel; aus Holz und Draht werden schon auf der Unterstufe Modelle hergestellt, welche die mathematische Erbkunde erläutern, bis am Induktionsglobus und an Drahtgestellen die Kartenprojektion verdeutlicht werden kann. Aus der Karte wird das Relief abgelesen und schon von Sextanern mit Plastulin, Ton oder Sand nachgebildet, so daß schließlich Schüler der oberen Klassen imstande sind, genaue und formenschoene Reliefs der Heimat zu verfertigen.

Der Katalog macht ferner auf die Ausflüge, Skizzenbücher und Reisetagebücher der Schüler aufmerksam, die in der That sehr beachtenswert sind.

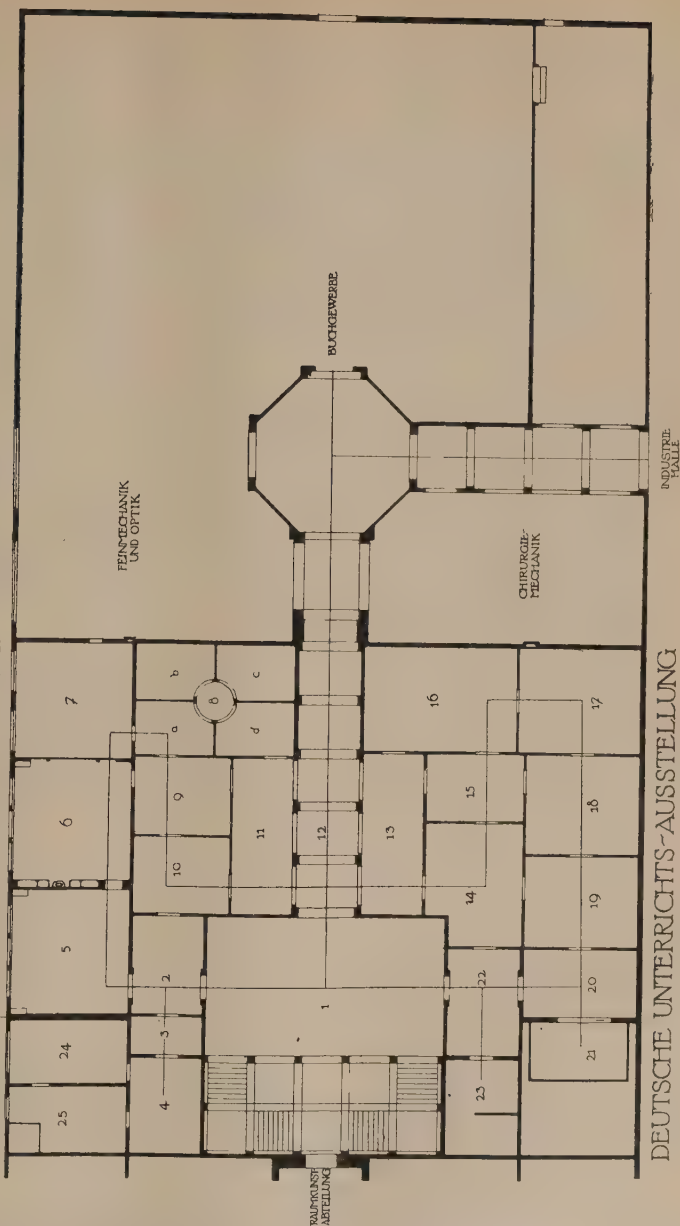
Mit Recht ist dem heimatkundlichen Schulmuseum in Dresden ein besonderer Ausstellungsraum (Nr. 3) zur Verfügung gestellt worden. Der Vater des Gedankens, ein tieferes Verständnis für die Eigenart der Heimat zu wecken, ist der Naturforscher und Volksfreund E. A. Roßmähler. Nur der kann „Deutschland, Deutschland über alles“ aus tiefstem Herzen singen, der seine Vaterlandsliebe im Heimatgefühl eingewurzelt hat. „Der ist in tiefster Seele treu, der die Heimat liebt wie du!“ Von den Lebensgemeinschaften ist die Elbe in ihrer Bedeutung für Dresden zur Darstellung gebracht worden: die Elbe in ihrer geologischen Bedeutung, als Stätte reichen und wertvollen Tier- und Pflanzenlebens, mit ihren Ufern in urgeschichtlicher Zeit, in ihrer Bedeutung für Dresdens Handel, Verkehr, Gewerbe, Kunst und in ihrer Beziehung zum Leben des Kindes.

Zu längerem Verweilen ladet Raum 4 mit seinen Lehr- und Anschauungsmitteln ein. Da finden wir mathematische Unterrichtsmodelle, Schulfibeln und Lesebücher, eine Bruchrechnemaschine, tönende Noten, einen phonetischen Apparat für den neu sprachlichen Unterricht, Unterrichtsmittel für den Zeichen-, himmelskundlichen und trigonometrischen Unterricht, einen Schulsparrautomaten, Schulbankmodelle und Anschauungsbilder, darunter prächtige Künstlersteinzeichnungen. Bedauerlich ist, daß Hamburg sich auf die Ausstellung zweier — allerdings sehr wertvoller Druckschriften beschränkt hat: Grundstock der Lehrmittel für die Volksschulen in Hamburg und Bericht über Neuerscheinungen auf dem Gebiete des Lehrmittelwesens.

Allen gesundheitlichen, schulpraktischen und künstlerischen Anforderungen entsprechen die in Raum 5 und 6 ausgestellten Schulzimmer: das Klassenzimmer einer höheren Schule und der Zeichen- und Vortragsaal einer Volksschule. Es ist uns in der internationalen Jury gelungen,

KULTUS-HALLE

DEUTSCHE UNTERRICHTS-AUSSTELLUNG



der ausstellenden Firma P. Johs. Müller in Charlottenburg den Grand Prix zu erwirken.

In den Räumen 7 und 9 (physikalische Schülerübungen und Unterrichtsmittel), 10 (biologischer Unterricht) und 11

(Zeichenunterricht) ist eine solche Fülle moderner Anregungen, wie die Selbsttätigkeit des Zögling und sein produktives Interesse in den Dienst des Unterrichts gestellt werden kann, zu gewinnen, daß man schon genötigt ist, auf die Abhandlungen des Kataloges zu verweisen, der überhaupt jedem Lehrer zur Anschaffung warm empfohlen sei (Führer durch die deutsche Unterrichtsausstellung I, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung; Teil II ist der bereits erwähnte und gelobte Bibliothekskatalog).

In Raum 8 sind die verschiedenen Typen der preussischen und sächsischen höheren Schulen ausgestellt. Man findet da Photographien, Lehr- und Stundenpläne, Lehrberichte, Lehrbücher, Schülerhefte, Probenarbeiten, Extemporalien, amtliche Verhandlungen, Statistiken, — kurz alles, was dem Kenner einen genauen Einblick in den inneren und äußeren Betrieb dieser Anstalten ermöglicht. Mit besonderer Sorgfalt sind die Reformbestrebungen in der Organisation bedacht worden. Auch eine deutsche Auslandsschule, das Realgymnasium in Brüssel, ist in dem Raume durch eine wirksame Ausstellung vertreten.

Was würden die alten Herren sagen, deren Büsten uns in Raum 12 begrüßen, die Führer unseres Schulwesens, Comenius, Franche, Friedrich Wilhelm I., Friedrich II., Herder, Pestalozzi, Schleiermacher, Fichte, W. v. Humboldt, Herbart, Diesterweg, Thiersch, Althoff, Paulsen, wenn sie sähen, wie Nation und Regierung ihre Anregungen zum Heile des Volkslebens fruchtbar gemacht haben!

Wir treten hinüber auf die rechte Seite der Kultushalle und wenden uns dem Volksschulunterricht zu. Den Übergang bildet Raum 13, in welchem Turnen, Spiel und Sport ausgestellt sind. Zur Belebung von Naturfreude und Heimatsinn dienen Jugendsport, Bewegungsspiele und volkstümliche Übungen. Rudern und Schwimmen, Wanderungen und Märsche mit Geländeübungen, Eis- und Schneesport, — das sind die Hauptzweige der modernen Gymnastik.

In Raum 14 ist das Volksschulwesen im engeren Sinne zur Schau gestellt. Die Berliner Schulverwaltung verfolgt mit der von ihr getroffenen Auswahl einen dreifachen Zweck: sie will ein Bild geben von einer der neuen Gemeinde-Doppelschulen an der Peripherie der Stadt. Photographien und Grundrisse des Schulhauses, Schülerarbeiten, Verzeichnisse der Lehrmittel, Dienstvorschriften, Listen und Formulare gewähren einen Einblick in den Unterrichtsbetrieb. Ferner sollte veranschaulicht werden, in welcher Weise die Stadt sowie Vereine und Gesellschaften, unterstützt durch städtische Mittel, für das leibliche und geistige Wohl der Volksschulkinder, für noch nicht schulpflichtige und schulentlassene Kinder der ärmeren Volksklassen sorgen. Endlich sollte versucht werden, ein Bild von dem Stande des Schulgesanges in den Berliner Gemeinde-schulen durch phonographische Aufnahmen zu geben.

Das Charlottenburger Volksschulsystem ist nach der geistigen Beanlagung der Kinder aufgebaut, damit durch eine der Verschiedenheit der Kindesnaturen angepaßte Gruppierung der Schülermassen das Individualisieren im Unterricht möglichst gefördert und jedem Kinde die seiner Kraft und Eigenart entsprechende Bildung zuteil werde und die Be-

seitigung entstehender Lücken möglichst bald erfolgen könne. Dadurch wird das Sitzenbleiben und Zurückversetzen vermieden. Für diejenigen Schulanfänger, die dem Unterricht der Unterklasse nicht folgen können, ist ein Schulkindergarten eingerichtet. Nach einjährigem Besuch der Grundklasse VII, in der höchstens 45 Schüler sind — die Schwächeren werden durch einen wöchentlich dreistündigen Nachhilfeunterricht gefördert —, tritt die Hauptmasse der Schüler in das System der Normalklassen über, VI—I, deren Lehrplan auf 6 Jahrgänge zugeschnitten ist. Regelmäßig versetzte Schüler bringen das 8. Schuljahr in der Ober-I zu. Vorübergehend zurückbleibende Schüler erhalten Nachhilfeunterricht. Besonders begabte Schüler treten nach Absolvierung der IV. Normalklasse in die A-Klassen über, deren Unterricht dem der Mittelschulen entspricht (Fremdsprache: Französisch).

Diejenigen Böglinge der Grundklasse, die voraussichtlich in den Normalklassen nicht mit fortkommen, treten in das System der B-Klassen über, das 5 Klassen (VIB—IIB) umfaßt. Der Kursus von VIB—IIIB ist 1½ jährig; ihr Lehrstoff ist bis auf einige Kürzungen dem der entsprechenden Normalklassen gleich. Klasse IIB hat ein einjähriges Pensum, welches das Wichtigste aus dem Lehrstoff der Normalklassen II und I enthält, damit den aus dieser Klasse zumeist abgehenden Kindern ein gewisser Abschluß ihrer Schulbildung zuteil werde. Die Höchstzahl der Schüler beträgt in den B-Klassen 30. Abnorm schwache Kinder, die auch in den B-Klassen nicht mit fortkommen, werden der Hilfsschule für schwachbegabte Kinder überwiesen, falls sie nicht gar in eine Idiotenanstalt kommen. Blutarmer, nervöse, überhaupt kranke Kinder werden auf 6—9 Monate in die Waldschule aufgenommen. Eingehendes Material über dieselbe finden wir in Raum 17 (Schuleinrichtungen für anormale Kinder). Außerdem besteht eine Schwerhörigenschule. Außerhalb der Stadt liegen die Anstalten für taubstumme, blinde, verkrüppelte, epileptische und idiotische Kinder und stehen unter der Verwaltung der Provinz Brandenburg. Die Stadt dagegen unterhält eine Anstalt für sittlich verwahrloste Kinder. Unter besonderen Umständen wird gewissen Kindern auch Unterricht im Elternhause erteilt.

Die Stundenpläne sind möglichst nach dem Grundsatz der ungeteilten Unterrichtszeit aufgestellt. Der Unterricht in der Handfertigkeit und im Französischen ist wahlfrei. Der gesundheitlichen Fürsorge dienen Brausebäder in den Schulhäusern, Schwimmunterricht in der Volksbadeanstalt, Jugendspiele, Spielfeste, Eislaufen, die Ferienkolonie und Ferienschule, Walderholungsstätten, Lungenerholungsstätten, Wandersfahrten, orthopädische Turnübungen, eine Schulzahnklinik, Schulärzte, Schulschwester. Außer den bereits genannten heilpädagogischen Fürsorgeanstalten besteht zur Bekämpfung von Stottern, Stammeln und Lispeln ein besonderer Sprachheilunterricht.

Die sozialpädagogische Fürsorge erstreckt sich besonders auf die Speisung bedürftiger Kinder. Zum Frühstück wird ein Viertel-Liter warmer Milch und eine Strippe, zum Mittagessen zweimal in der Woche Fleisch, an den übrigen Tagen ein Gemüsegericht verabreicht. Im Winter

werden nachmittags von 3—6 Uhr für arme Kinder Arbeits- und Beschäftigungsstunden in einer Reihe von Schulen eingerichtet. Unbemittelten Kindern werden die Lernmittel unentgeltlich geliefert. Für den Haus-haltungsunterricht der Mädchen ist eine Sonderausstellung in Raum 21 veranstaltet.

Die kunstpädagogische Fürsorge ermöglicht den Zöglingen den einmaligen Besuch einer Vorstellung im Schillertheater und die Teilnahme an 4 Jugendkonzerten.

Die Ausstellung des Charlottenburger Schulwesens hat auf die Kollegen unserer benachbarten Nationen einen tiefen Eindruck gemacht.

Gleichsam ein bescheidenes und doch gerade in seiner Schlichtheit ergreifendes Gegenstück zu der Massenorganisation des Charlottenburger Schulbetriebs bildet die Ausstellung der einklassigen Volksschule des Lehrers Anton Leo v. Ende in Datum-Mienhöfen. Von welcher Mühe und Geduld, ja man möchte von heroischer Entsagung sprechen, künden die Chronik, der Lehrplan, die Penserverteilung und die übrigen Listen, und welch schöne Erfolge weisen die Schülerarbeiten auf! Gut ab vor dem Lehrer der einklassigen Schule! Aber die Institution ist doch ein beklagenswerter Nothelfer.

Von großem Interesse, namentlich für zweisprachige und deutsche Auslandschulen, ist die Ausstellung der Volksschulen des Regierungsbezirks Bromberg, die vom Provinzialschulrat Boß geleitet worden ist. Sie bringt die äußere und innere Entwicklung und den gegenwärtigen Stand des öffentlichen Volksschulwesens in den gemischtsprachigen Gebieten der deutschen Ostmark zur Anschauung. Die vier Gruppen der Ausstellung veranschaulichen die Statistik, lassen einen Vergleich zwischen den früheren und gegenwärtigen Zuständen ziehen, d. h. einen erstaunlichen Fortschritt erkennen, geben einen Überblick über die Lehrmittel für den deutschen Unterricht auf der Unterstufe in zweisprachigen Schulen und für Heimatkunde und gewähren überhaupt einen Blick in die Schularbeit des Bezirkes. Die Sammlung enthält viel Lehrreiches für deutsche Auslandslehrer.

Die Ausstellung des Königl. Sächsischen Volksschulwesens erstreckt sich über ländliche Schulbauten und Schulgärten.

Eine Mittelschule, die sog. Deutschherren-Mittelschule, hat Frankfurt a. M. im Raum 15 ausgestellt.

Unsere konfessionell getrennten Lehrerbildungsanstalten sind im Raum 16 untergebracht: die evangelischen Präparandenanstalten Striegau (neuerer Typus) und Schmiedeberg (älterer Typus), das Königliche Lehrerseminar zu Weissenfels, das katholische Lehrerinnenseminar zu Arnshagen und die Königlich Sächsischen Seminare. Diese haben besonders den naturwissenschaftlichen und das im Dienste des Gesamtunterrichts betriebene Zeichnen zur Anschauung gebracht. Auf einer Weltausstellung macht die Erscheinung des durch unser Volk gehenden konfessionellen Risses einen betrübenden Eindruck.

Raum 18 veranschaulicht das Fortbildungsschulwesen. In den Räumen 19 und 20 sind Knaben- und Mädchenhandarbeiten aus-

gestellt. Das höhere Mädchenschulwesen kann man in Raum 22 studieren. Der letzte Raum (23) ist der Schulhygiene gewidmet.

Von den Schulausstellungen der übrigen Völker kann höchstens die belgische in Betracht kommen. Sie ist mit Fleiß und Umsicht zusammengestellt, und vieles kann auch der Deutsche dort lernen. Wie praktisch sind z. B. Wandelgänge für Schüler bei Regenwetter! Aber auch hier bemerken wir ebenso wie auf den französischen und italienischen Schulausstellungen, wie häßlich doch unsere alten Schulsünden gewesen sind: elenden Drill, heuchlerisches Scheinwesen, Moralismus, didaktischen Materialismus, Verbalismus und Definitionen. Freie, selbständige Menschen werden mit solchen Mitteln nicht erzogen. Übrigens war auch in der Ausstellung unserer höheren Schulen — das sah man in den bluttriefenden Schülerheften — noch manches alte methodische Pöpplein sichtbar.

Wir haben unseren Rundgang durch die deutsche Unterrichtsausstellung beendet und verlassen sie — seltsam: nicht wie so oft als verdrossene, mürrische Schulmeister, die ewig unzufrieden sind mit dem Schulregiment, sondern mit einem frohen, versöhnlichen Gefühl, in der Zuversicht, daß unsere Regierung, wenn wirklich in dieser Ausstellung ihre Ziele erkennbar geworden sind, bei weitem nicht so reaktionär ist, wie sie verschrien ist.

Könnte doch jeder Schulmann — vom Seminaristen bis hinauf zum Geheimrat im Ministerium — ein paar Tage in dieser Kultushalle zubringen! Vom volks- und kulturwirtschaftlichen Standpunkte aus müßte in dem Falle jedes Bedenken in betreff der Rentabilität zurücktreten hinter der offenbaren Aussicht des Gewinnes an ideeller Produktivität. Allein das, was man von den Fehlern der fremden Völker lernen kann, macht den Besuch der Ausstellung bezahlt. Es ist eine Ausstellung unter der Devise: Aus der Schule — für die Schule.

Über dem Eingang zur deutschen Kultushalle steht weithin sichtbar: Portal „I“, und in der für die internationale Ausstellung in Brüssel maßgebenden Klassifikation, die die Gesamtheit der Ausstellungsobjekte aller Völker und Länder in 128 Klassen geordnet hat, gilt die „1.“ Klasse der Erziehung des Kindes.

Zeiget mir eure Schulen, und ich will euch euren Rang unter den Kulturvölkern anweisen! —

Bum Studium der Philosophie.

Von Heinrich Weigand, Northeim.

In den Osterferien beschäftigte mich „*Philosophia militans*“ von Friedrich Paulsen*). Das Werk ist kritischer Art, wie schon sein Titel sagt; es ist eine Kampfschrift, oder vielmehr eine Sammlung solcher Schriften, die, durch äußere Veranlassungen hervorgerufen, zu verschiedenen Zeiten entstanden und ursprünglich in verschiedenen Publi-

*) Berlin, bei Reuther & Reichard 4. Auflage 1908.

fationsorganen erschienen, nun aber unter genanntem Titel vereinigt sind, weil sie einem und demselben Zwecke dienen.

Schon in dem „Vorwort“ zu seiner „Einleitung in die Philosophie“*) erklärt Paulsen: „Die Richtung, der die Entwicklung des philosophischen Denkens zustrebt, bezeichne ich mit dem Namen idealistischer Monismus. Die Gegensätze, wodurch diese Anschauung begrenzt und bestimmt wird, sind der supranaturalistische Dualismus und der atomistische Materialismus. Jener ist die aus der mittelalterlichen Scholastik überkommene Schulphilosophie der Kirchenlehre, die Körper und Geist, Gott und Natur als zwei fremde Wirklichkeiten auseinander zu halten sucht; diese dagegen ist die seit dem 17. Jahrhundert aufgekommene mechanische Naturerklärung, die in sich nicht bloß ihre eigenen letzten Voraussetzungen, sondern die letzten Gedanken über die Welt überhaupt sieht.“

Es ist Tatsache und zwar erfreuliche, daß sich unsere heranwachsende Jugend wieder mehr als vor einigen Jahrzehnten mit Philosophie beschäftigt. Die „Welträtzel von Ernst Haeckel“**) werden in 100 000 von Exemplaren abgesetzt, und auch andere philosophische Schriften, die weniger den Bedürfnissen der Masse entgegenkommen, erlangen hohe Auflageziffern.

Auch in Lehrerkreisen nimmt die Beschäftigung mit Philosophie von Jahr zu Jahr zu. Die Spezialgebiete, die zur zweiten Prüfung gewählt werden, sind vielfach philosophischer Natur, und auch später ist vielen Lehrern die Philosophie ein Lieblingsstudium. Und mit Recht, ist doch die Philosophie der wahren Pädagogik eine Hilfswissenschaft wie keine andere!

Schon im Seminar wird der junge Schulamtskandidat mit Psychologie und Logik und auch etwas Ethik als Einleitung in die allgemeine Unterrichts- und allgemeine Erziehungslehre bekannt gemacht und erhält damit die Grundlage, auf der er später weiterarbeiten kann. Wenn aber dann die Weiterarbeit beginnt, kommt er gewöhnlich sehr bald in Verlegenheit, wenn ihm nicht ein erfahrener Führer zur Seite steht, den er um Rat in Anspruch nehmen kann, da das Gebiet, auf dem er sich bewegen will, groß ist und die Gefahr, sich darin zu verlieren, nicht minder.

Manche beginnen mit einer „Geschichte der Philosophie“, um sich erst einmal zu orientieren, welche Fragen hier eigentlich zur Erörterung kommen. Das ist nicht übel und, wenn das Werk nicht zu umfangreich ist, auch wohl zu empfehlen. Von kleineren Werkchen dieser Art sind mir bekannt ein Bändchen aus „Hillgers illustrierten Volksbüchern“, „Schwegler“ in „Reclams Universalbibliothek“ und „Siebert, Kurzer Abriß der Geschichte der Philosophie“***). Ersteres ist für engere als Lehrerkreise geschrieben, also nicht zu empfehlen, das andere

*) Stuttgart und Berlin bei F. G. Cotta. 13. Auflage 1904.

**) Volksausgabe bei Breitkopf & Härtel in Leipzig.

***) Berl. v. Hermann Beyer & Söhne in Langensalza. 2. Aufl. 1907.

ist etwas veraltet, das dritte aber für gedachten Zweck wohl zu empfehlen.

In der Geschichte der Philosophie wird der Leser mit drei An-
gelegenheiten oberflächlich bekannt gemacht: mit der Materie, die die
Philosophie bewegt, den Männern, die dieselbe erörtern, und den Werken,
in denen diese Männer ihre Meinungen über die betreffende Materie
dargestellt haben. Das nächste würde dann sein, sich mit diesen Werken
selbst genauer bekannt zu machen, also von der Oberfläche in die Tiefe
zu steigen. Wer dabei recht gründlich verfahren wollte, würde in
seinem ganzen Leben nicht zu Ende kommen; denn die Philosophie
fängt schon bei den Griechen an, literarische Pflege zu finden; dies
wird von den Römern fortgesetzt und geht bis in unsere Tage.

Wir sind in hohem Grade Gegenwartsmenschen, und es ist uns
deshalb erwünscht, zunächst das Leben unserer Zeit recht kennen und
verstehen zu lernen. Hinsichtlich der Philosophie bietet sich uns da
Paulsen in seiner *Philosophia militans* als guter Führer an. In
abgerundeten, meist kleineren Aufsätzen werden wir mit den drei Haupt-
richtungen der Gegenwartsphilosophie, wie ich oben schon angab, bekannt
gemacht. Die Aufsätze, die sich an weitere Kreise wenden, also auch
für nicht philosophisch geschulte Leser geschrieben sind, setzen wenig oder
gar nichts voraus und sind ohne wissenschaftlichen Apparat verständlich.
Der Leser erfährt da, daß sich der „atomistische Materialismus“ haupt-
sächlich auf Spinoza aufbaut, der „supranaturalistische Dualismus“ in
Thomas von Aquino seinen bewährtesten Lehrer findet, während der
„idealistische Monismus“ die Philosophie Kants weiter auszubauen
trachtet. Dadurch wird, um mit Herbart zu reden, das weiter ver-
folgende Interesse angeregt und der Leser ganz zwanglos zu den
Werken dieser Männer hingeführt.

Schon eine kurzgefaßte Geschichte der Philosophie zeigt uns, daß
dieselbe in 4 Hauptperioden zerfällt: 1. Die griechisch-römische Philo-
sophie; 2. Die christliche — mittelalterliche oder Philosophie des
supranaturalistischen Dualismus; 3. Die neuere Philosophie, etwa von
der Reformationszeit bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, die
Philosophie des atomistischen Materialismus und 4. die Philosophie
der Gegenwart.

Suchen wir da nach Spinoza, so werden wir in die 3. Periode
verwiesen und sehen, daß er der Schule des Cartesius oder Descartes
angehört. Um ihn recht zu verstehen, müssen wir also auf seinen
Meister zurückgehen. So werden wir von einem zum andern geführt.
Baco von Verulam, der Engländer, und René Descartes, der Franzose,
sind die Begründer der neuen Richtung, denen sich dann in Deutschland
zuerst unser Landsmann Leibniz anschloß. Von Descartes würde ich
zunächst das Hauptwerk „Meditationen über die Grundlagen der Philo-
sophie“ und dann von Spinoza ebenfalls das Hauptwerk „Ethik“
empfehlen. Mit Kant werden wir in die 2. Hälfte der 3. Periode
zum modernen Kritizismus geführt. Mit dem Wesen und der Bedeu-
tung des Kritizismus überhaupt ist der Lehrer schon auf dem Seminar

im deutschen Unterrichte bei der Behandlung Lessings bekannt geworden. Hier bietet sich uns zunächst „Die Kritik der reinen Vernunft“ zum Studium an.

Die älteren philosophischen Werke, die längst Eigentum der Menschheit geworden, sind in verschiedenen Ausgaben zu haben. Ich empfehle besonders die „Philosophische Bibliothek von Dürr“^{*)}, die bereits über 120 Bände enthält und noch immer vermehrt wird. Die Bücher dieser Bibliothek sind vorzüglich ausgestattet, niedrig im Preise und vor allem zuverlässig; von namhaften Gelehrten übersetzt und erläutert sind sie mit ihren Sach- und Begriffsregistern, ihren Fußnoten und Einschaltungen gerade für den Autodidakten von ganz besonderem Werte.

Von den Schülern Kants steht uns Herbart besonders nahe, weil er die Pädagogik neben der Philosophie eingehend gewürdigt, ja jene bewußt auf diese gegründet hat. Von seinen philosophischen Werken kommen für uns das „Lehrbuch der Psychologie“^{**)} und die „Allgemeine praktische Philosophie“^{**)} oder Ethik in Betracht. Herbarts psychologischer Grundsatz lautet: „Vorstellungen sind Kräfte.“ Die Vorstellungen sind ihm das Primäre, aus denen alle anderen Seelenerscheinungen abzuleiten sind, so auch das Gefühls- und Willensleben. Anders Schopenhauer, der der 4. Periode angehört; er sieht den Willen als Ausgangspunkt seelischer Erregungen an. Sein Hauptwerk: „Die Welt als Wille und Vorstellung“^{***)} verdient deshalb dieselbe Beachtung wie Herbarts „Lehrbuch der Psychologie“.

Auf vorstehende Weise erlangt der nachachtende Lehrer, von guten Führern geleitet, einen kleinen Einblick in das Gebiet der Philosophie; er hört dabei verschiedene Stimmen und lernt verschiedene Sprachen kennen. Nächstdem wäre es an der Zeit, sich einen Überblick über das Ganze zu verschaffen; die Geschichte der Philosophie hat dazu schon vorgearbeitet, aber doch in einer ganz anderen Weise, als es nun erwünscht ist. Diesem Zwecke dienen die von neueren Philosophen geschaffenen „Einleitungen in die Philosophie“. Ich kenne die von „Paulsen“^{†)} und von „Külpe“^{††)}. Auch die „Vorschule der Philosophie von Fritzsche“^{†††)} könnte mancher versucht sein, für eine solche Einleitung anzusehen; sie kommt aber für den hier gedachten Zweck gar nicht in Betracht. Das Werk von Külpe möchte ich nicht empfehlen; es ist zu leitfadensartig und entbehrt darum zu sehr der persönlichen

*) Die „Dürrsche Buchhandlung in Leipzig, Querstraße 14“ sendet jedem Interessenten gratis auf Verlangen ein „vollständiges Verzeichnis der philos. Bibliothek“ sowie ein von Seminardirektor Engelbrecht in Genthin ausgearbeitetes Verzeichnis einer „Auswahl philos. Werke für die Fortbildung der Volksschullehrer“.

**) Herbarts sämtliche Werke sind sowohl von Hartenstein als auch von Rehrbach herausgegeben; letztere Ausgabe ist bei Hermann Weher & Söhne in Langensalza erschienen.

***)) In Reclams „Universal-Bibliothek“ und in „Bücher der Weisheit und Schönheit“ bei Greiner & Pfeiffer in Stuttgart erschienen.

†) 13. Auflage 1904 bei J. G. Cotta, Nachfolger in Stuttgart und Berlin.

††) 3. Auflage 1903 bei S. Hirzel in Leipzig.

†††) 1909 Verlag der Dürrschen Buchhandlung in Leipzig.

Wärme, die bei Paulsen stark hervortritt und angenehm berührt, wenn sie auch oft zum Widerspruche reizt.

Die Philosophie ist ein Versuch, ein Ganzes von Vorstellungen und Gedanken über Gestalt und Zusammenhang, Sinn und Bedeutung aller Dinge zu gewinnen; sie erstreckt sich also über die ganze Welt: das kosmische, tellurische und anthropologische Gebiet; wir reden darum auch neben der Geschichte der Philosophie von Naturphilosophie, Psychologie, Logik, Erkenntnistheorie, Ethik, Rechtsphilosophie Politik, Ästhetik, Religionsphilosophie und Metaphysik als verschiedenen Zweigen der Philosophie. Aber damit nicht genug; die verschiedenen Philosophen haben ganz verschiedene Ansichten über Ursprung und Bedeutung der Erscheinungen; das gilt sowohl vom Materiellen als auch Ideellen. So entstehen die verschiedenen Richtungen auf dem Gebiete der Philosophie: Dualismus und Monismus, Materialismus und Supranaturalismus oder Spiritualismus, Rationalismus und Empirismus, Kritizismus und Dogmatismus u. dgl. m. Sie überhaupt und im Verhältnis zueinander kennen zu lernen ist neben der Behandlung der philosophischen Disziplinen Aufgabe einer „Einleitung in die Philosophie“; es wäre also verkehrt, damit das Studium der Philosophie überhaupt beginnen zu wollen.

Gerade bei der Einleitung in die Philosophie sind aber viele Kunstausdrücke*) zu beachten; ein und dasselbe Wort hat bei verschiedenen Philosophen verschiedene Bedeutung; bei manchen Philosophen hat auch ein Wort eine andere Bedeutung als im gewöhnlichen Leben; ich erinnere z. B. an das Wort „Anlagen“ im Herbartischen Sinne und im gewöhnlichen Gebrauche. Um da nicht irre zu gehen, ist ein philosophisches Wörterbuch unbedingt erforderlich; mir leistet „Kirchners Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe“**) seit Jahren gute Dienste.

Wer sich auf die hier gezeigte oder auf eine ähnliche Weise einige Jahre mit Philosophie beschäftigt hat, der kann dann ruhig seine eigenen Wege gehen; er wird sich so leicht nicht mehr verirren, wird hier und dort zu Weiterarbeit Vorwurf finden, seine Allgemeinbildung erweitern und vertiefen und auch seine pädagogische Befähigung vergrößern; er kann dann auch die „Welträtsel“, auch „Kraft und Stoff“***), das mir einst in jungen Jahren den Kopf so heiß gemacht hat, lesen, und er wird beide Bücher mit ganz anderen Augen ansehen als einer tut, der sie schon als Seminarist oder bald nach seinem Austritt aus dem Seminare als „Gegengift“ gegen den im Seminar empfangenen Religionsunterricht liest.

Zum Schluß möchte ich noch auf ein Buch empfehlend hin-

*) Es ist ein besonderes Verdienst von Külpe in seiner „Einleitung“ dieselbe kurz und treffend erklärt zu haben.

**) 5. Auflage. Von Michaelis neu bearbeitet. Verlag der Dürschschen Buchhandlung in Leipzig.

***) Von Prof. Dr. L. Büchner, Volksausgabe M. 2.—. Verlag von Th. Thomas in Leipzig.

weisen, das mir bei meinen philosophischen Studien ganz besonders lieb geworden; es ist das „System der Ethik mit einem Umriss der Staats- und Gesellschaftslehre von Friedrich Paulsen“ *), demselben, der die „Einleitung in die Philosophie“ geschrieben, der uns Volksschullehrern besonders nahe stand.

Jose Blätter.

I. Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von C. Biegler.

LXXXIV.

In keinem Lande ist die schöne Literatur so sehr der Sammelpunkt aller geistigen Interessen wie in Rußland; nirgends ist darum ein neuer Roman so sehr ein Ereignis wie dort. Die großen russischen Schriftsteller sind die Lehrer und Propheten des Volkes, die die Ideen der Denker, die kulturellen und zivilisatorischen Elemente in sich aufnehmen und in ihren Werken zu Typen verdichten, in denen die Nation ihr eigenes Leben wieder erkennt. Zu ihnen gehört auch der 1891 in Petersburg verstorbene Iwan Alexandrowitsch Gontscharow, dessen gesammelte Werke zurzeit im Verlage von Bruno Cassirer in Berlin in mustergültiger Übersetzung und schöner Ausstattung erscheinen. Der 1. Band enthält den Roman „Eine alltägliche Geschichte“, von dem bereits seit längerer Zeit im Verlage der Union in Stuttgart eine deutsche Ausgabe vorliegt.

„Eine alltägliche Geschichte“ ist ein Erziehungsroman, aber er behandelt den Teil der Erziehung des jungen Menschen, der erst anfängt, wenn die Erziehung in seinen Augen und in den Augen der Welt abgeschlossen erscheint. Alexander, der Held des Werkes, war zwanzig Jahre alt. Das Leben lächelte ihm seit der Geburt zu: die Mutter verhätschelte und verwöhnte ihn, wie man ein einziges Kind verwöhnt; die Kinderfrau sang ihm an der Wiege, daß er in Gold gekleidet wandeln und keinen Kummer kennen würde. Die Lehrer bestätigten, daß er es weit bringen würde, und bei seiner Rückkehr von der Universität lächelte ihm die Tochter der Nachbarin. Bald wurde ihm die häusliche Welt zu eng. Er träumte von den Diensten, die er dem Vaterlande leisten würde. Er hatte fleißig und mancherlei gelernt. In seinem Zeugnis hieß es, daß er ein Duzend Wissenschaften beherrschte und ein Halbduzend alter und neuer Sprachen. Vor allem aber träumte er von dem Ruhme des Dichters. Seine Verse erregten die Bewunderung der Kameraden. Viele Wege lagen ihm offen, der eine immer schöner als der andere. Er wußte nicht, auf welchen er sich stürzen sollte. Nur der gerade Weg verbarg sich seinen Blicken. So zieht der verwöhnte Liebling der Mutter und der Verwandtschaft mit einem uner-schütterlichen Gefühl für das Leben, wie es sein soll, aber ohne Kenntnis des Lebens, wie es ist, vertrauensfelig in die Ferne, nach Petersburg; aber die nackte Wirklichkeit bereitet ihm Enttäuschung über Enttäuschung. Und je reiner sein Wille ist, um so bitterer ist die Erfahrung, daß seine ganze Ausrüstung ungenügend ist, daß er, der die Welt reformieren möchte, den Anforderungen an ihr selbst nicht gewachsen ist. Zwar findet er in seinem Onkel einen strengen Lehrer, einen unerbittlichen Positivisten, der die Lebenskunst auf bestimmte Regeln

*) 6. Auflage 1903. Verlag von J. G. Cotta in Stuttgart und Berlin.

gezogen hat und dabei gediehen und darum der Meinung ist, man müsse diese in bestimmten Fällen nur anwenden, um des Erfolges gewiß zu sein. Trotzdem bleibt seinem Schüler keine bittere Erfahrung erspart, und zum Schaden gesellt sich der Spott, der jedes Mißlingen auf die eigene Unzulänglichkeit zurückführt. So wird Alexander Fedoritsch durch die Schule des Lebens arg zerzaust und erst nach und nach zu einem brauchbaren sozialen Gebilde umgeschaffen. Der positivistische Onkel aber bekommt schließlich auch noch die Rätsel des Irrationalen zu knacken.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

In der letzten Nummer des Zentralblattes für die Unterrichtsverwaltung in Preußen ist ein kurzes Gesetz vom 25. Juli d. Js. veröffentlicht, wodurch für Pommern und Rügen der Landtagsabschied vom 23. Mai 1835 über die Bestrafung von Schulversäumnissen aufgehoben wird. Dies Gesetz zeigt recht eindringlich, wie wunderliche Verhältnisse auf diesem Gebiete in Preußen bestehen, und wie nötig der Erlass eines einheitlichen Strafgesetzes gegen die Schulversäumnisse für das gesamte Land ist. Der Geh. Oberjustizrat G. Lindenberg, Senatspräsident bei dem Kammergericht in Berlin, hat in dem Preussischen Volksschularchiv, herausgegeben von dem Regierungsrat Kurt von Rohrscheidt, schon im Jahre 1907 dazu die Anregung gegeben. Er hatte den unerwarteten Erfolg, daß preussische Abgeordnete unter Bezugnahme auf seine Ausführungen sich bei der zweiten Beratung des Staatshaushaltsetats für 1908 an die Staatsregierung mit dem Antrage (Nr. 74 und 97 Dr. Gottschalk) wandten, einen entsprechenden Gesetzesentwurf vorzulegen. Der Antrag, der in der Unterrichtskommission stecken blieb, wurde unter dem 1. April 1909 wieder eingebracht (vergl. Drucksache Nr. 472). Mit 14 gegen 5 Stimmen wurde in der Unterrichtskommission beschlossen, dem Abgeordnetenhaus die Annahme des Antrages zu empfehlen. In einzelnen Provinzen ist es notwendig geworden, Spezialgesetze zu erlassen, so unter dem 6. Mai 1886 für die Provinzen Preußen und Schlesien und neuerdings unter dem 1. August 1909 (Ges. S., S. 734) für das Gebiet des vormaligen Herzogtums Nassau, der vormalig großherzoglich heßischen Gebietsteile und der vormaligen Landgrafschaft Hessen-Homburg, weil dort infolge der veralteten Bestimmungen ein Notstand eingetreten war.

Auch für Pommern bestanden derartige Mißstände. Die Handhabung der Schulpolizei erfolgte hier auf Grund des Landtagsabschiedes vom 23. Mai 1835. Er schreibt vor, daß die Eltern, Vormünder usw. wegen der unerlaubten Schulversäumnisse ihrer Kinder und Pflegebefohlenen nur dann bestraft werden können, wenn sie zunächst vor den Schulvorstand geladen und verwarnet worden sind. Das Kammergericht legt diese Bestimmung so aus, daß die Verwarnung mündlich zu erfolgen hat. An dieser Forderung hielt das Kammergericht auch fest selbst dann, wenn eine mündliche Verwarnung nicht erfolgen konnte. Die Folge davon war, daß eine Bestrafung der Eltern niemals erfolgen konnte, wenn sie der Vorladung nicht Folge leisteten. Es wird auch gefordert, daß beide Teile, Vater und Mutter, vorgeladen, ermahnt und verwarnet werden. Zur Bestrafung war auch die Feststellung erforderlich, daß die der Beurteilung unterliegende Schulversäumnis auf die gleiche Ursache zurückzuführen sei wie diejenige, wegen deren früher Ermahnung und Verwarnung erfolgt waren. Außerdem waren auch die durch den Landtagsabschied festgesetzten Strafen so gering, daß sie den Spott der Eltern herausfordern. In Stettin wurde beispielsweise im Jahre 1908 eine Person wegen Schulversäumnis 23 mal bestraft. Auf dem Verwaltungswege war auch für Pommern keine Abhilfe möglich, da der Landtagsabschied ausdrücklich vorschrieb, daß die Regierungen weitere Anordnungen nur in den Grenzen des Landtagsabschiedes erlassen durfte. Jede Verordnung, die die Voraussetzungen der Bestrafung und die Höhe der Strafe abweichend regeln würde, dürfte deshalb ungültig sein, wie das seinerzeit das Kammergericht bezüglich der Wiesbadener Regierungsverordnungen ausgesprochen hat.

Eine Abhilfe wurde nur dadurch möglich, daß der Landtagsabschied im Wege der Gesetzgebung aufgehoben wurde. Der Magistrat der Stadt Stettin hatte darum die königliche Regierung gebeten, sie möge beim Minister die Einbringung eines Gesetzes beantragen, das den Landtagsabschied vom 23. Mai 1835 aufhebt und die Regelung der Schulversäumnisstrafen den Regierungen im Verordnungswege überträgt. Zu der Bitte um ein Spezialgesetz war der Magistrat gekommen, weil er aus dem Verlauf der bisherigen Verhandlungen entnommen hatte, daß aufscheinend eine allgemeine gesetzliche Regelung in kürzerer Zeit nicht zu verwerten sei. Mehrere andere pommerische Städte hatten sich der Eingabe angeschlossen. — Wenn sich herausstellt, daß der Erlaß von Spezialgesetzen für immer weitere Landesteile notwendig wird, so dürfte Geh. Oberjustizrat Lindenberg doch recht haben, wenn er auch neuerdings in einer Abhandlung über die „Notwendigkeit eines Strafgesetzes gegen Schulversäumnis“ (Preussisches Volksschularchiv 1909) zu den Schluß kommt: „Daher mein ceterum censeo, ein einheitliches preussisches Landesstrafgesetz gegen Schulversäumnis“.

Die Korrespondenz des Deutschen Lehrervereins hat von neuem auf diesen Mangel in unserem Schulrecht hingewiesen. Sie hätte zugleich einen verwandten Übelstand hervorheben können, unsere preussischen Bestimmungen über Anfang und Ende der Schulpflicht. Während in einem Bezirk zu Ostern die Kinder schulpflichtig werden, die bis zum 30. September das 6. Lebensjahr vollenden, gilt im zweiten der 30. Juni, im dritten der 31. Juli usw. als Grenze. Ja selbst in demselben Bezirk herrschen nicht einheitliche Grundsätze. So wird z. B. einer Großstadt gestattet, Ostern nur die Kinder aufzunehmen, die bis zum 30. Juni 6 Jahre alt werden, während in den übrigen Kreisen noch die Kinder eintreten, die bis zum 30. September geboren sind. Beim Verzug der Familien entstehen hieraus oft die mißlichsten Verhältnisse, wenn über das Ende der Schulpflicht entschieden werden soll. Starre Gleichförmigkeit ist gewiß ein Übel; doch in vorliegendem Falle handelt es sich nicht um die berechtignte Bewahrung von landeschaftlicher Eigenart, sondern wir schauen nur eine beklagenswerte Buntschmedigkeit, die lieber heute als morgen verschwinden möchte.

Die Justizkommission des Reichstags zur Beratung der Strafprozeßnovelle hat uns eine herbe Enttäuschung bereitet. Während in der 1. Lesung endlich den Volksschullehrern das Recht, als Schöffen und Geschworene an unserer Rechtspflege mitzuwirken, verliehen wurde, hat man auf Widerspruch der Regierung hin in der 2. Lesung dieses Recht auf das Schöffenamt an Jugendgerichten beschränkt. Warum sollen die Volksschullehrer ausgeschlossen bleiben? Weil der Schulbetrieb dadurch leiden könnte. Wenn wir daran denken, bei wieviel Zählungen dies unbedenklich zugelassen wird, so wird der Trost, der Lehrer befinde sich bei seiner Ausschließung vom Schöffenamt in sehr guter Gesellschaft, denn angesehene Beamtenklassen seien in derselben Lage, sehr wenig wirken: wir werden den Ausschluß immer nur schmerzlich empfinden.

Chronik.

Die Statistische Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins in den Jahren 1908/10. In der Organisation der statistischen Arbeit des Deutschen Lehrervereins hat sich während des letzten Jahres ein bedeutamer Fortschritt vollzogen. Auf Antrag des Geschäftsführenden Ausschusses sind auf der 22. Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins folgende Beschlüsse gefaßt worden:

1. Die Vertreterversammlung stimmt dem Organisationsplane zu, den die Vertreter der statistischen Kommissionen für die statistische Arbeit innerhalb des Deutschen Lehrervereins festgestellt haben, und beschließt, ihn zum 1. Januar 1909 in Kraft treten zu lassen. (Der Organisationsplan für die statistischen Arbeiten innerhalb des Deutschen Lehrervereins ist abgedruckt in Nr. 1 der Statistischen Beilage zur Bayerischen Lehrerzeitung vom 16. August 1907 und wird hiemit sämtlichen Statistischen Kreis- und Bezirkskommissionen des Bayerischen Volksschullehrervereins in Erinnerung gebracht. Stat. Landeskommission d. B. V.-L.-V.)

2. Die Vertreterversammlung bewilligt der Kommission für die St. Z. zur Durchführung der ihr übertragenen Aufgaben eine jährliche Beihilfe von 3600 Mark.

Durch die Dortmunder Beschlüsse sind erfreulicherweise die Voraussetzungen für eine geordnete und wirksame Pflege der Statistik geschaffen worden. An die Stelle des bisherigen unzulänglichen Provisoriums ist eine vollständig ausgebaute und mit reichlichen Mitteln ausgestattete Organisation getreten, wie sie der Deutsche Lehrerverein für die Erreichung seiner Ziele notwendig gebraucht.

In Erfüllung ihrer Aufgaben hat die Stat. Z. in den Jahren 1908/10 eine umfassende Tätigkeit entwickelt. Auf Ersuchen des Geschäftsführenden Ausschusses wurde im September 1908 eine statistische Erhebung über die Verhältnisse der Schulleitung veranstaltet, an der sich außer den Stat. Landes- und Provinzialstellen in dankenswerter Weise auch die Lehrervereine in 10 außerdeutschen Staaten beteiligten. Die Ergebnisse der Erhebung liegen vor in Heft 1*) der Schriften der St. Z. Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, die gegenwärtig hinsichtlich der Aufsicht über das gesamte Volksschulwesen und der Leitung der einzelnen Schulen in den Deutschen Staaten bestehenden Verhältnisse eingehend darzulegen, um allen Interessenten einerseits ein Mittel zur gründlichen Information, andererseits aber auch die tatsächlichen Grundlagen für eine vergleichende und an historisch Gewordenes anknüpfende Kritik zu bieten. Das Buch hat sich bei den Verhandlungen über die Schulaufsichts- und Schulleitungsfrage als ein wertvolles, ja unentbehrliches Hilfsmittel erwiesen.

Zu Anfang des Jahres 1909 ließ die St. Z. eine Umfrage über den gegenwärtigen Stand des Fortbildungsschulwesens ergehen. Durch Vermittelung der Stat. Landes- und Provinzialstellen wurden an alle stat. Kommissionen innerhalb des Deutschen Lehrervereins besondere Fragebogen versandt; trotz der Schwierigkeit dieser Erhebung kam ein nahezu vollständiges und zum größten Teil recht wertvolles Material in Einlauf. Das Ergebnis der Arbeiten ist in Heft**) der Schriftenreihe der St. Z. enthalten.

Weitere Umfragen betrafen die Schulpflicht in den deutschen Staaten (vergl. Stat. Beil. zur Päd. Ztg. 1910, 4), die achtklassige Schule (Stat. Beil. zur Päd. Ztg. 1910, 5), die Gewährung von Ortszulagen in den preussischen Gemeinden, die Seminarorte (vergl. Kalender für deutsche Volksschullehrer 1910, S. 110 ff.). Zum Abdruck in der Stat. Beil. kamen noch eingehende stat. Arbeiten, bezw. Nachweisungen über die hauptamtlichen Kreisschulinspektoren in Preußen, die Schulausgaben der deutschen Staaten, die Lehrerbefoldung in Preußen, Sachsen, Anhalt, den thüring. Staaten, München usw., die Pflichtstundenzahl, die Ferien an höheren und Volksschulen, die Wirtschaftskosten im Lehrerverband und über zahlreiche Veranstaltungen der Jugendfürsorge.

Besondere Sorgfalt wurde, wie in den Vorjahren, wieder auf die Sammlung beachtenswerter Artikel aus der gesamten Tages- und pädagogischen Fachpresse verwandt. Die St. Z. erhält von einem Nachrichtenbureau jährlich rund 250 Sendungen mit den auf Schule und Lehrer bezüglichen Artikeln der Tagespresse und regelmäßig 39 verschiedene Schul- und Lehrerzeitungen. Sie ist außerdem abonniert auf die Vierteljahrshefte der Statistik des Deutschen Reiches, die Zeitschrift des Preuß. Stat. Landesamts, das Reichsarbeitsblatt, Conrads Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, das Deutsche Stat. Zentralblatt, das Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung und die stenogr. Berichte des Landtages. Die Durchsicht der genannten Eingänge erfordert einen außerordentlichen Zeitaufwand. Artikel von Bedeutung werden in einer Registratur, die z. B. 90 Kästen aufweist, und zahlreichen Mappen gesammelt. Durch zahlreiche Zuwendungen aus dem Kreise von Freunden und durch Neuanschaffungen wertvoller schulstatistischer Werke (1909 für M. 201,05, Januar bis März 1910 für M. 169,90) konnte das Archiv der St. Z. wesentlich vervollständigt werden. Der Katalog soll in der Stat. Beil. abgedruckt werden.

Das Archiv der St. Z. wird von den Lehrervereinen, Parlamentariern, Hochschulehrern und freien Schriftstellern in steigendem Maße in Anspruch ge-

*) E. L. A. Pregel, Schulaufsicht und Schulleitung in den deutschen Staaten. Leipzig, J. Klinckschmidt. 1909. M. 1,60.

**) E. Haar, Die deutsche Fortbildungsschule im Jahre 1909. Leipzig, J. Klinckschmidt. 1910. M. 1,60.

nommen. Ausführliche statistische Nachweisungen und sonstige Materialien wurden im Jahre 1909 197 Fragestellern, vom Januar bis März 1910 wieder 64 Fragestellern zur Verfügung gestellt. Unter den Fragestellern sind auch solche aus Österreich, Dänemark, Schweden, den Niederlanden, Belgien, England und den Vereinigten Staaten. Die Anfragen machten vielfach mühsame, zeitraubende Nachforschungen notwendig; doch lassen die vorliegenden Dankschreiben erkennen, daß die hier geleistete Arbeit, deren Umfang die Fernerstehenden gar nicht ahnen, außerordentlichen Nutzen bringt.

Der Verkehr der St. Z. mit den Provinzial- und Landesstellen war in den letzten Jahren recht rege. Die Zahl der Ausgänge stieg im Jahre 1909 auf 6245 und betrug für die Monate Januar bis März 1910 bereits wieder 2235; davon entfielen 4823 bezw. 1905 auf den Versand der Stat. Beil. und 1422 bezw. 330 auf den Schriftwechsel mit den Kommissionen und privaten Interessenten. Die Stat. Beil. wird seit 1. Januar 1909 an die Kommissionen unentgeltlich abgegeben; von diesem Anerbieten machen jetzt 534 Kommissionen Gebrauch. Den Stat. Landes- und Provinzialstellen wurden außerdem die beiden bisher erschienenen Schriften der St. Z., eine Arbeit von F. Tews (Die preussische Volksschule, ihr gegenwärtiger Stand und ihre dringenden Forderungen) und ein Artikel der Pädagogischen Zeitung (Ist die Frage des Lehrermangels noch zeitgemäß?) kostenlos übersandt.

Die Ausgaben der St. Z. beliefen sich 1909 auf M. 2328,25, in den Monaten Januar bis März 1910 auf M. 698,47. Davon entfielen

	1909	Jan./März 1910
auf Erwerbungen für das Archiv	M. 376,35	M. 249,90
auf Drucksachen (Formulare usw.)	" 297,65	" 13,75
auf Zuschuß zu den Herstellungskosten d. Stat. Beil. "	1200,00	" 300,00
auf Portoausgaben und Schreibhilfe	" 442,35	" 134,82
auf Delegationen	" 12,00	" —
	M. 2328,35	M. 698,47

Die Einnahmen der St. Z. (aus den erstatteten Versandkosten der Stat. Beil.) betrugen 1909 nur M. 163,05, so daß von der Beihilfe des Deutschen Lehrervereins M. 2165,30 in Anspruch genommen wurden.

Sachaufsicht. Mit dem am 1. April d. Js. eingeführten neuen Volksschulgesetz hat die Regierung Württembergs sowohl das Bezirkschulaußseheramt im Hauptamt als auch die höhere Prüfung für den Volksschuldienst eingeführt, die nach einem besonderen Studium von vier Semestern an der Universität abgelegt werden kann. Daraufhin hat das bischöfliche Ordinariat in Rottenburg beim Kultusminister angefragt, unter welchen näheren Bedingungen jüngere katholische Geistliche künftig zu dieser höheren Prüfung zugelassen werden können. Das Ministerium antwortete darauf, daß Geistliche, die diese Prüfung ablegen wollen, zuvor mindestens zwei Jahre, ohne gleichzeitig im Kirchendienste beschäftigt zu sein, die Stelle eines unständigen Lehrers mit allen ihren Rechten und Pflichten zu bekleiden haben. Erteilung von Religionsunterricht zuzüglich einiger anderer Fächer genügt nicht. Die Geistlichen haben sich für die Zeit ihrer Verwendung im Volksschuldienst von der Oberkirchenbehörde beurlauben zu lassen und, da sie von seiten der Kirche keinerlei Remuneration anzusprechen haben, sich mit den Bezügen der unständigen Lehrer zu begnügen.

Die Verheiratung der Lehrerinnen. Der Landesverein preussischer Volksschullehrerinnen beschäftigte sich auf seiner in diesem Sommer in Berlin abgehaltenen Tagung eingehend mit der Frage der Verheiratung der Lehrerinnen. Die außerordentlich wichtige Angelegenheit ist schon oft erörtert worden; zu einer Lösung des schwierigen Problems hat jedoch auch die neuerliche Beratung nicht geführt — im Gegenteil: der Landesverein erklärte in einer Entschließung, daß er sich außerstande sehe, für eine Beseitigung der Verheiratsklausel in den Anstellungszertunden der Lehrerinnen einzutreten, obgleich er in dieser Klausel eine Beschränkung der persönlichen Freiheit erblicke. Demgegenüber haben sich die Kämpferinnen für die Eheberechtigung zu einer „Freien Vereinigung deutscher

Volksschullehrinnen“ zusammengeschlossen, die jetzt mit einer Erklärung in die Öffentlichkeit tritt, in der es heißt:

„Die Resolution bleibt hinter dem Erlaß des preussischen Kultusministers vom 8. November 1907 zurück, der tatsächlich an der Zölibatsklausel rüttelt, indem er die Fortsetzung des Volksschuldienstes auch als Gattin und Mutter vorzieht. Wir verstehen es durchaus, daß die älteren Kolleginnen, die die Majorität hatten, so und nicht anders beschließen mußten. Sie sind im Zwangszölibat grau geworden. Auf der anderen Seite aber steht das junge Geschlecht, das, unter der Sonne der deutschen Frauenbewegung herangewachsen, sein einfachstes Menschenrecht und zugleich das Recht der Selbstbestimmung fordert. Unter diesen Frauen sind viele, die dem Staate gesunde, hochbegabte Kinder schenken könnten. Sie wollen aus der Berufsarbeit die Arbeit ihres Lebens machen und dem Werke der Volkserziehung treu bleiben durch alle Wechselfälle des Lebens. Sie sehen in der Ehe die große Erziehungsschule für den Volkserzieher und zugleich eine Kraftquelle für Mann und Weib. Sie haben eingesehen, daß der Zwang zu einem ehelosen Leben die normale Entwicklung der Persönlichkeit behindert, und sie halten es für ihre Pflicht, dieser Beschränkung der Entwicklung zur Persönlichkeit entgegenzutreten.“

Eine Anzahl von Frauen mit bekanntem Namen aus anderen Berufsständen hat diese Erklärung mit Namensunterschrift unterstützt. So Gabriele Reuter, Marie Stritt, Minna Cauer, Anita Augspurg, Ricarda Huch, Maria Bichnewska, Teresina Sommerstorff-Gesner, Irene Triefsch. Ebenso die Abgeordneten Geh. Regierungsrat Büchtemann, M. d. R. und des S. d. U. Dr. Eduard David, M. d. R., Berlin-Mitlassee. Dr. H. Bindemann, M. d. 2. württembergischen Kammer. Professor Dr. Franz von Liszt, M. d. S. d. U., Charlottenburg. Geh. Justizrat Albert Traeger, M. d. R. und des S. d. U. Die „Freie Vereinigung“ hat weiter einen Ausschuss für Beruf und Ehe gebildet mit der Aufgabe, das statistische Material über die Zahl der verheirateten, verwitweten und geschiedenen Frauen im öffentlichen deutschen Schuldienst zu sammeln, sowie Dienstjahre, Gehaltsbezüge, Kinderzahl dieser Kolleginnen festzustellen, die berechtigten Forderungen der Lehrerinnen Staats- und Kommunalbehörden gegenüber zu vertreten, die Abgeordneten der deutschen Parlamente für die Ideen der Vereinigung zu gewinnen usw.

Jugendgerichtshöfe in Preußen und Bayern. In Preußen sind die besonderen Jugendgerichte auf die Amtsgerichte beschränkt geblieben. Dadurch ist stets die Vereinigung der strafgerichtlichen und vormundschaftlichen Gewalt in einer Hand ermöglicht. In bezug auf die innere Ausgestaltung, die dem Oberlandesgerichtspräsidenten überlassen blieb, herrscht große Verschiedenheit. In Frankfurt am Main wird der Jugendrichter zuständig mit der Erhebung der Anklage durch den Staatsanwalt, in Berlin dagegen erst mit der Eröffnung des Hauptverfahrens. In Köln ist jeder Vormundschaftsrichter soweit auch als Strafrichter zuständig, wie seine vormundschaftsgerichtliche Zuständigkeit geht; an anderen Orten ist nur einer zum Jugendrichter ernannt. Bei allen Strafsachen, bei denen das Landgericht zuständig ist, greift keine besondere Behandlung der Jugendlichen Platz.

Das ist in Bayern anders. Hier hat man die Praxis der Jugendgerichte von vornherein auf eine breitere Grundlage gestellt. In Nr. 2 der „Deutschen Juristen-Zeitung“ stellt Staatsanwalt Kupprecht-München der preussischen Praxis diese erweiterte bayerische gegenüber. In Bayern sind auch bei den Landgerichten die in Strafsachen gegen Jugendliche erforderlichen staatsanwaltlichen Geschäfte einschließlich der Strafvollstreckung von einem Beamten wahrzunehmen. In der Regel versieht dieser auch die amtsanwaltschaftlichen Geschäfte. Die Staatsanwaltschaft hat sogleich nach Eingang der Anzeige dem Vormundschaftsrichter und, wenn das Gericht des Jugendrichters nicht zugleich das Vormundschaftsgericht ist, auch dem Jugendrichter von der Einleitung des Strafverfahrens unverzüglich Mitteilung zu machen. Wenn mehrere Strafkammern bei einem Landgericht bestehen, so sollen alle Strafsachen gegen Jugendliche einschließlich der Beschwerden und Berufungen einer Kammer zugewiesen werden. Bei der Besetzung dieser Strafkammer ist mit besonderer Sorgfalt zu verfahren. Auch bei mehreren

Untersuchungsrichtern ist einer mit den Voruntersuchungen gegen Jugendliche zu beauftragen.

Durch diese Justizministerialentschließung ist eine gewisse Einheitlichkeit und Übereinstimmung gewahrt. Ob das gegenüber den preußischen Verhältnissen, wo die innere Ausgestaltung sich nach den örtlichen Eigenheiten entwickeln kann, ein Vorzug ist, wird erst eine mehrjährige Praxis entscheiden müssen. Sicherlich aber wäre es wohl nach den bisherigen Erfahrungen zu wünschen, daß die Jugendgerichte auch in Preußen auf die Zuständigkeit der Landgerichte ausgedehnt würden.

In der Beschäftigung jugendlicher Arbeiter sind am 1. Januar 1910 die bereits im Reichsgesetz vom 28. Dezember 1908 vorgesehenen neuen Bestimmungen in Kraft getreten. Diese Beschäftigung wird dadurch mehr als bisher beschränkt. Bei den in Frage kommenden §§ 135 bis 139a tritt überall für „Fabrik“ das Wort „Betrieb“ ein, und sie gelten auch für Motowerkstätten und Konfektionswerkstätten mit mehr als 10 Arbeitern sowie unter derselben Voraussetzung für Konditoreien, die keine Backwaren herstellen, und für Konditoreien und Bäckereien, die Tag- und Nachtschichten haben. Sie finden keine Anwendung auf Gärtnereien, das Gast- und Schankwirtgewerbe und das Verkehrsgewerbe. In Zukunft dürfen in Betrieben mit mindestens zehn Arbeitern in der Regel jugendliche Arbeiter nicht eher beschäftigt werden, als bis die im § 138 vorgeschriebene schriftliche Anzeige bei der Ortsbehörde gemacht ist. Die Arbeitszeit jugendlicher Arbeiter ist auf die Stunden von 6 Uhr morgens bis 8 Uhr abends beschränkt, während bis dahin eine Beschäftigung von 5½ Uhr bis 8½ Uhr gestattet war. Die nach der täglichen Arbeitszeit gewährte ununterbrochene Ruhepause muß mindestens elf Stunden betragen. Ein Verzeichnis der jugendlichen Arbeiter unter Angabe ihrer Arbeitstage, Arbeitszeiten, Pausen usw. sowie ein Auszug der gesetzlichen Bestimmungen über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter ist in den Betriebsräumen anzuhängen. Über Ausnahmen, Überarbeit usw. bestimmen der Gewerbeinspektor in besonderen Fällen der Regierungspräsident.

2. Aus pädagogischen Aufsätzen.

Grundzüge einer zeitgemäßen Didaktik. H. Ischner. Deutsche Bl. für erz. U., 1910, Nr. 19. Der Unterricht ist uns planmäßige Entbindung gestaltender Kraft im Dienste der Persönlichkeitsbildung mittels Verdeutlichung des Lebens. Er verfügt über drei Mittel: Probleme, Personen, Stätten. Die Probleme sind entweder Stoffe oder Ausdrucksmittel. In jeder methodischen Einheit ist zu unterscheiden Stoffvermittlung, Stoffbemeisterung, Stoffverwertung (Anschauung-Erkenntnis-Darstellung). Bei der Stoffgestaltung kann nicht die wissenschaftliche, sondern nur die künstlerische Gestaltung der Stoffe in Frage kommen. Auf der Stufe der Stoffbemeisterung kommt der Schüler zur Erkenntnis von Ideen, zu Begriffen, Gesetzen und Versuchen von Systembildung, zu Willensentscheidungen. Bei der Stoffverwertung handelt es sich um drei Arten von Aufgaben, um einfache Übertragung von Erkenntnissen und Aufgaben derselben Gattung, um den Gewinn neuer Erkenntnisse, um eigentliche Gestaltungsaufgaben. Die letzteren bilden den Höhepunkt des Unterrichts. Die Persönlichkeit des Lehrers offenbart sich besonders in der Freiheit von allem Tun bloß auf Autorität hin, in der Hingabe an Kind und Stoff, wobei nicht zu vergessen ist, den Humor zu seinem Rechte kommen zu lassen, weil der Humor infolge seiner verhöflichen Haltung gegenüber der menschlichen Schwäche eine Entlastung der Seelen der Kinder bewirkt. Die Stätten sollen im Einklang stehen mit den Seelen der Schüler und mit der Art der Arbeit.

Über die Phantasie des Schulkindes. M. Lobien. „Deutsche Bl. f. erz. Unt.“, 09/10, Nr. 6—9. Die Phantasierätigkeit ist das Ergebnis der physischen Entwicklung überhaupt, ist anfangs eingeschlossen in die anderen seelischen Entwicklungsprozesse und tritt erst auf einer bestimmten Entwicklungshöhe der Beobachtung deutlicher zutage. Dieser Zeitpunkt ist im allgemeinen der, da das Kind in den Besitz der Muttersprache gelangt. Die kindliche Phantasie

unterscheidet sich qualitativ, also ihrem eigentlichen Wesen nach keineswegs von der des Erwachsenen, vielmehr sind die Unterschiede nur formaler Natur, ja gradueller Art. Sie steht unter dem Zeichen der Entwicklung im Sinne einer steten Verfeinerung und Vervollkommenng. Sie ist ferner charakterisiert durch sehr starke Beweglichkeit, ein hohes Maß der Fähigkeit des Hineinfühlens, verbunden mit großer Vorstellungsarmut. Sie ist stark passiv und schweisend und arbeitet, obwohl sie ihre Bauelemente der Erinnerung entnimmt, niemals in der Vergangenheit, sondern immer in Gegenwart und Zukunft.

Kritik der didaktischen Experimente. R. K. „Ztschr. f. Phil. u. Pädagogik“, 10, Heft 11. Wer aus didaktischen Experimenten ohne Bedingungen Schlüsse zieht, wer dieselben zu Folgerungen benutzt, stützt sich auf unsichere Fundamente und kommt zu Folgerungen, die nicht mit der Psychologie in Einklang zu bringen sind. Das didaktische Experiment hat nur dann Wert, wenn es unter großer Vorsicht und steter Kontrolle der theoretischen Psychologie angewandt wird. Zur Beurteilung der Lehrerarbeit können sie auf keinen Fall dienen, ebenso wenig können sie zur Grundlage für die Vererbung benutzt werden. Das geht schon daraus schlagend hervor, daß Experimente über denselben Gegenstand zu geradezu entgegengesetzten Ergebnissen führten (Wundt-Neumann). Danach sind die didaktischen Experimente geeignet, großes Unglück bei Lehrern und Schülern anzurichten, während ihr positiver Wert gering ist. Darum wäre es am besten, wenn die Art der Experimente, die als Grundlage für die Beurteilung der Lehrerarbeit gelten sollen, verboten würde, was besonders in jedem Lehrplan zu bemerken sein würde.

Kritisches zu Langes Schrift „Wider die Wortbildungstheorie“. P. Scholz. „Hess. Schulz.“, 32. 1. Der Rechtschreibunterricht kann nicht auf phonetischer Grundlage erteilt werden. Gutes Sprechen ist zwar eine Stütze beim Rechtschreiben, aber die Grundlage ist das Schreiben. 2. Das sogenannte phonetische Verlängerungsverfahren hat keinen praktischen Wert und ist im Grunde genau so mechanisch wie das Einprägen des Wortbildes, da im Wesen des Wortes durchaus keine innere Nötigung für eine bestimmte Sprech- oder Schreibweise liegt. 3. Begründen läßt sich allein die Schreibweise gewisser Wortformen durch Zurückgehen auf die Grundform. 4. Die Bedeutung der Worte ist stets hervorzuheben. 5. Kurze Regeln, deren Geltungsbereich aber stets beschränkt ist, sind nicht zu umgehen.

Das Wesen der Zahl. Nebst Folgerungen über den Zweck und die Methode des elementaren Rechnens. P. Schwarz. „Deutsche Bl. f. erz. Unt.“, 1910, Nr. 14—18. Die Zahl ist ein reiner Verstandesbegriff, dem in seiner Reinheit keine objektive Beziehung zu Raum und Zeit anhaftet, der nicht im geringsten von Wahrnehmung abhängig ist und beeinflusst wird, der, aus Geisteskraft geboren, vieler Bewußtseinsinhalte in eigenartiger Weise Herr zu werden und Ordnung zu schaffen; sie ist die vom Verstande geschaffene Einheit des Gleichen. Sie wird darum nur symbolisch dargestellt und vorgestellt, eine Zahlvorstellung ist unmöglich. Von ihnen kann nur gesprochen werden, wenn die Zahl mit Dingbegriffen verbunden auftritt. Was dann aber vorgestellt wird, ist nicht die Zahl, sondern es sind die Dinge, die unser Denken der Zahl nach bestimmt hat. Zahlbilder und Zahltypen sind auch nicht die Zahlen selbst, sondern eine andere symbolische Darstellung der Begriffe. Zweck des Rechnens ist nicht die Untersuchung der Zahlen als organischer Einheiten. Wenn die einfachen Zahlen in ihre Bestandteile aufgelöst werden, so geschieht dies aus methodischen Gründen, um sie später leichter in Wirksamkeit treten zu lassen. Die Kinder sollen in den Rechenstunden die Operationen mit Zahlen lernen und deren Benutzung in den verschiedenen Verhältnissen und Aufgaben, die das Leben bietet.

3. Sprache des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. alle sein.

Der Ausdruck „alle sein“ in der Bedeutung „zu Ende aufgebraucht sein“ (entsprechend „alle werden, alle machen“) erklärt sich aus dem Begriffe der Vollendung, des Abgeschlossenseins. „Das Wasser ist alle“ bedeutet eigentlich: es

ist in allen seinen Teilen abgetan, erledigt, ausgetrunken, also weg. Ganz gleichartig ist das bayerisch-österreichische „gar“ (= ganz, vgl. „ganz und gar“), z. B. „das Bier ist gar“ = zu Ende, alle. Eine ähnliche Bedeutungsentwicklung liegt auch in „fertig“ vor: eigentlich zur Fahrt gerüstet, dann: mit einer Vorbereitung oder Handlung zu Ende, endlich soviel wie: zugrunde gerichtet, verloren, tot und dergl.; vgl. auch „er ist gemacht“. In der täglichen Umgangssprache ist jenes „alle werden“ durchaus gebräuchlich und unverwerflich. Daher findet es sich auch im Schrifttum mit Recht da verwandt, wo die gewöhnliche Rede nachgebildet werden soll. So läßt Schiller im „Menschenfeind“ (1. Auftr.) den Gärtner sagen: „Meine Hyazinthen sind alle“. Der gewählteren Sprache dagegen ist es heute nicht mehr angemessen, wenn es auch Luther in die Schriftsprache eingeführt hat, z. B.: „Es soll das dritte Teil von dir an der Pestilenz sterben und durch Hunger all werden“ (Hesek. 5, 12). (Aus der Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.)

seitens.

Dieses in den Kanzleien ausgebrütete Verhältniswort greift immer mehr um sich; dadurch entsteht ein scheußlicher Stil. Einige Beispiele: 1. „Ich möchte sie meinerseits nicht wissen“ — wo das „meinerseits“ meist überflüssig ist oder durch „auch“, „gleichfalls“ oder nur durch schärfere Betonung des „ich“ ersetzt werden kann. — 2. „Für die Annahme von Orden seitens auswärtiger Souveräne soll eine Taxe von 100 bis 1000 M. erhoben werden“ — ganz undeutlich! wer zahlt denn? die Souveräne etwa? — 3. „Seitens des Bürgermeisters wird festgestellt, daß . . .“ — kürzer wäre doch: Der Bürgermeister stellt fest. — 4. „Bei dem Verkauf von Zuchtstieren seitens des Kreises sind seitens des Schauamts die nachbezeichneten Stiere gefört worden“ — durch den Kreis, vom Schauamt; aber weshalb überhaupt „sind gefört worden“ statt „hat das Schauamt die und die Stiere gefört“? Wer spricht denn so? Niemand. — Aber schreiben? Leider Zehntausende. Diese Sucht, in der Leidesform zu schreiben, macht auch den Leser leiden. — 5. „Eine Entgegnung ist seitens der Vereinigung erfolgt“ — weshalb denn nicht: „Die Vereinigung entgegnete“? — 6. „Alle Belebungsversuche seitens der Krankenschwester und Chirurgen blieben erfolglos“ — besser „Krankenschwester und Chirurgen machten Belebungsversuche — leider erfolglos“ oder „die leider erfolglos waren“. — 7. „Es ist seitens der Regierung darauf hingewiesen worden.“ — 8. „Es ist nun auch seitens verschiedener Redner gesprochen worden.“ — 9. „Diese Berechnungen sind seitens der Verwaltung aufgestellt worden.“ — 10. „Wenn von seiten der Regierung nicht auf alle Wünsche geantwortet wird.“ — In den meisten Fällen genügt „von“, und noch besser werden die Sätze statt in der schwerfälligen Leidesform in der lebendigeren Tatsachenform gegeben: Die Verwaltung hat diese Berechnung aufgestellt; Wenn die Regierung nicht auf alle Wünsche antwortet, usw. Kemitsch (Freiburg i. Br.).

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Prof. Thiele, Die Augsburger Konfession zum Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten, für Studierende und Kandidaten der Theologie. Halle a. d. S., Waissenhaus 1909. Preis M. 2,— ungeb.

Das Buch enthält den lateinischen und deutschen Text der Confessio Augustana und die Geschichte seiner Entstehung. Es gibt ferner eine Glaubens- und Sittenlehre nach dem Augsburger Bekenntnis. Zu diesem Zwecke sind die einzelnen Artikel systematisch geordnet. Streng wissenschaftlich-theologische Erörterungen sind, soweit möglich, vermieden worden. Das Buch fordert aber Kenntnis der lateinischen Sprache. Auf höheren Schulen wird es mit größtem Nutzen gebraucht werden können.

Fr. W. Steinbruch, **Zur Reform des Religionsunterrichts.** Halle, Herm. Geseuius. 50 Pf.

Der Verfasser fordert Verbannung des Alten Testaments aus der Schule. Seine Anklagen gegen das Alte Testament sind nicht neu. Ich erinnere an Dr. Kager, Oberpfarrer in Löbau i. S. und sein Buch: „Das Judenthum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus“ und an seinen Aufsatz — „Der christliche Religionsunterricht“ das schroffe Vorgehen des Verfassers, der selbst Propheten und Psalmen aus der Schule verbannen will, muß abgelehnt werden. Hat der Herr Verfasser der Broschüre noch nie Trost gefunden in einem Worte wie: „Wenn ich nur dich habe, so frage ich nichts nach Himmel und Erde“ (Ps. 72) oder im herrlichen 23. Psalm, von dem Kant bekannte: „Alle Bücher, die ich gelesen, gaben mir nicht den Trost, den ich in diesem Worte fand: Und ob ich schon wanderte im finstern Thal.“ Diesem Urtheil des großen Philosophen sollte auch der Herr Seminaroberlehrer sich beugen. Ohne das Alte Testament schwebt das Neue in der Luft.

Max Reiniger, **Kirchengeschichtliches Lesebuch.** Herm. Geseuius, Halle a. S. 60 Pf.

Der Verfasser ist bekannt als rühriger Schriftsteller, besonders auf dem Gebiete des kirchengeschichtlichen Unterrichts. Das vorliegende Buch enthält die Texte zu seinen Vorbereitungen für Kirchengeschichte. Ein Quellenbuch kann es nicht genannt werden, da der Verfasser die Texte selbst geschrieben hat. Dabei hat er allerdings die Quellen manchmal wörtlich benutzt. Der Verfasser wünscht, daß das Buch jedem Schüler in die Hand gegeben werden möchte. Das wird aber wohl nur in höheren Schulen der Fall sein können. Das Büchlein ist zu empfehlen.

A. Ambrassat, **Dr. Luthers kleiner Katechismus,** für die Schule anschaulich und einfach unter besonderer Berücksichtigung der Forderungen des praktischen Christentums erläutert. II. Aufl., Chemnitz, Wilh. Gronau. M. 2,60.

Durch bibl. Geschichte sucht der Verfasser den Katechismus anschaulich darzustellen. Bei I. Hauptstück zeigt er die Stellung Jesu zu den einzelnen Geboten. Das Buch hält, was sein Teil verspricht.

Brammer, G., Seminarlehrer, **Handreichung zum Katechismusunterricht in der Volksschule.** Unter Zugrundelegung des im Auftrage des hannoverschen Landeskonfistoriums herausgegebenen Hilfsbuches für den Schulgebrauch des Kleinen Lutherischen Katechismus. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). M. 1,20.

Diese Handreichung soll nur Winke enthalten, also keine ausführliche und fortlaufende Katechismuserklärung sein. Es führt den Lehrer durch den Stoff des genannten „Hilfsbuches“ hindurch und fügt von Fall zu Fall methodische und sachliche Bemerkungen ein. Auch Lehrern außerhalb Hannovers wird das bescheidene Büchlein treffliche Dienste leisten. P. Jst.

Prof. Gaupp, **Psychologie des Kindes.** 156 S. Teubner, Leipzig. Geh. M. 1,25. (Natur und Geisteswelt, 213.)

Ein überaus reichhaltiges Buch hinsichtlich der erörterten Fragen, deren Auswahl und Behandlung nach dem Bedürfnis des Erziehers bestimmt ist. Es spricht in drei Abschnitten über die Psychologie des kleinen Kindes, des Schulkindes und über die seelisch abnormen Kinder. Bei aller grundsätzlichen Anerkennung des psychologischen Experiments müssen wir uns doch bewußt bleiben, daß es beim Kinde großen Schwierigkeiten gegenübersteht, und müssen ferner zugestehen, „daß zwar schon manche wertvolle Einsicht gewonnen wurde, daß aber doch im ganzen das bisher Erreichte noch gering, oft unsicher und deshalb noch nicht geeignet ist, genügende Bausteine für die Errichtung einer neuen, auf den Ergebnissen empirischer Psychologie ruhenden Pädagogik und geistigen Hygiene zu liefern.“ 76. Es deckt sich das ganz mit unserer Anschauung. Eine exakte Wissenschaft, wie die moderne Psychologie auf Grund veränderter Methode sein will, kann nicht in einigen Jahrzehnten — ja hinsichtlich der Kinderpsychologie in einem Jahrzehnt — aufgebaut werden. Gerade hinsichtlich der letzteren muß man sich bewußt bleiben, noch in den Anfängen zu stehen, und man wird mit

einer gewissen Vorsicht seine Stellung zu den vielfach sich überstürzenden Reformprogrammen nehmen. Wir wollen durchaus nicht sagen, daß man sie ablehnen oder bekämpfen solle, aber man möge ruhig abwarten und solche Versuche selber als Experimente ansehen und werten. Das Ansehen der Pädagogik, einer Wissenschaft, die als solche heute noch um ihre Anerkennung ringen muß, möchte durch Unstetigkeiten, geboren aus unwissenschaftlicher Übereilung, schwere Beeinträchtigungen erfahren. Paßkönig.

Weigand, Deutsches Wörterbuch. 5. Aufl. in der neuesten für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Rechtschreibung. Nach des Verfassers Tode vollständig neu bearbeitet von Karl v. Bahder und Herman Hirt, a. o. Professoren an der Universität Leipzig, und Karl Kant, Privatgelehrter in Leipzig. Herausgegeben von Herman Hirt. (Verlag von Alfred Töpelmann in Gießen. Vollständig in 12 Bdn. zu je M. 1,60.)

Es scheint in der Tat so, als ob Herausgeber und Verleger dieses hier schon mehrfach lobend erwähnten Buchs ihr Versprechen halten wollten, das Ganze bis zum Ende dieses Jahres vorzulegen; denn von den 12 Lieferungen, worauf der Umfang des Werks von vornherein bemessen wurde, fehlt nur noch die letzte; die 11. ist soeben erschienen und führt den Wortschatz von schiel bis Tapiota vor. Das Buch wendet sich ebenso an den Sprachgelehrten, dem so umfassende und teure Werke wie das noch immer unvollendete große Grimmsche Wörterbuch nicht immer gleich zur Hand sind, wie an den weiten Kreis jener Gebildeten, die ein Gefühl für den lebendigen Geist der Sprache haben und aus ihrer Geschichte ein tieferes Verständnis für deutsche Art zu schöpfen wissen. Es gibt zunächst bei jedem Wort die sachliche Bedeutung in ihren verschiedenen Schattierungen an, blickt dann zurück auf die mittel- oder auch althochdeutsche Form des behandelten Worts, hält Umschau nach Verwandten in germanischen und anderen Sprachen und führt endlich in den meisten Fällen den frühesten Beleg in der Literatur auf. Für den Lehrer des Deutschen ist es besonders durch die Aufnahme vieler seltener oder mundartlicher Wörter wertvoll, wodurch bei der Vorbereitung auf den Unterricht manches Erklärungsmerk überflüssig wird. Es sei z. B. hingewiesen auf die Wörter wie schampeln, Rabisch, der Rapp, Rapuse, Riote, die Rife, risseln, der Runkel, das Salbuch, die Schebecke, die Schedel, der Schier, der Schlankel, der Schlüssel, spack, der Spagat u. a. m. Ein unentscheidender Vorzug des Werks vor allen übrigen deutschen Wörterbüchern besteht darin, daß bei Weigand auch die Fremdwörter aufgenommen sind. Gerade hier sind die Belege, wann solche Eindringlinge auftreten, von besonderem Wert. Für eingehende Studien werden die Hinweise auf die gelehrte Fachliteratur gute Dienste leisten. Da der Subskriptionspreis nur bis zum Erscheinen des letzten Bandes gilt, so können wir nur raten, die Gelegenheit zu benützen. Wir können uns kaum eine passendere Weihnachtsgabe für einen deutschen Lehrer denken, als dies Werk, das durch Belauschung des schaffenden Sprachgeistes so recht in das Wesen unserer lieben Muttersprache einführt. M. G.

Dr. Michel u. Dr. Stephan, Method. Handbuch zu Sprachübungen. 4. Aufl. Quelle & Meyer, Leipzig. 159 S. Geb. M. 2,40.

Das Handbuch versucht den Sprachunterricht der Schule mit den Einsichten der heutigen Sprachwissenschaften in Einklang zu bringen und die einzelnen Teile des Sprachunterrichts, die heute oft ohne inneren Zusammenhang nebeneinander herlaufen, methodisch miteinander zu verbinden. Hauptsache beim Sprachunterricht ist den Verfassern sorgfältige Schulung der Aussprache, consequentes Nebeneinander von Schrift- und Hausprache, eingehende Behandlung der Abstammung und des Bedeutungswandels der Worte, selbständige sprachliche Ausgestaltung des Gedankentreibes der Schüler. Sie bezeichnen den Anschluß der grammatisch-orthographischen Übungen an „Sprachstücke“ als methodische Verirrung, geißeln eine grundsätzliche Vertauschung des Unterrichts in der Muttersprache mit dem Schulunterrichte oder dem Lesebuche, warnen vor einer Überschätzung der Wortfamilien, bezweifeln, daß der Schüler an der Hand gewisser Leitfäden, welche Etymologien schenken, etymologisch denken lernen.

Wenn wir auch den Verfassern nicht in allen Dingen beipflichten können, so soll uns das nicht abhalten, erneut auf das tiefgründige Büchlein empfehlend hinzuweisen. Es zeichnet sich aus durch Einfachheit und Gründlichkeit, Frische und Volkstümlichkeit und eignet sich wie kaum ein zweites Buch zur Einführung in die Phonetik der Volksschule. Besonders hervorgehoben sei der vorzügliche Aufbau der Wortgruppen: Auslaut, Inlaut, Anlaut. Für eine Neuauflage wünschten wir die beigegebenen Beispiele in größerem Druck (Augen!) und als Ergänzung der Stilregeln: Rede bündig! (Sage viel mit wenig Worten!) — Vermeide lange Satzgefüge! — Meide die Fremdwörter, wenn du ein gutes deutsches Wort dafür setzen kannst! (Sprachreinheit!) Arthur Fröhlich, Meerane i. S.

H. Schreiber, für das Formen in den unteren Klassen an der Hand von Sätzen wider dasselbe. Herm. Beyer & Söhne, Langensalza. 30 Pf.

Auf Grund der Erfahrungen, die Verfasser auf einer Studienreise in Holland gesammelt hat, und nach jahrelanger Praxis ist die kleine Schrift entstanden. Fünf Sätze: „1. Das freie Formen ohne äußeren Anhalt ist für dieses Alter zu schwierig. 2. Das Zeichnen läßt sich nur schwer mit der Arbeit verbinden, weil diese sich in der Hauptsache auf krummlinige Figuren, d. h. auf runde halbrunde erstreckt. 3. Die Zahl derjenigen Sächelchen, die vom Kind wirklich gut hergestellt werden kann, ist zu gering. 4. Die Rechenübungen sind fast ganz ausgeschlossen. 5. Der praktische Betrieb in der öffentlichen Schule wäre im ersten Schuljahr schwer durchzuführen, Hand und Kleider der Kinder sowie die Schultische würden leicht beschmutzt werden,“ werden vom Verfasser in überzeugender Weise widerlegt. Die Schrift bietet manche Anregung. Die Praxis muß den Erfolg zeigen. F. Brehmer.

Niederdeutsche Fibel für das 1. Schuljahr, verfaßt und bearbeitet von Schulmännern des Regierungsbezirk Stade unter Mitwirkung der Worpßweder Künstler Hans am Ende, Prof. Mackensen, Heinrich Vogeler. Bilder von Prof. Bernhard Winter, Oldenburg. F. G. Cottajche Buchhandlung Nachfolger. Zweigniederlassung Berlin. Geb. 75 Pf.

Diese Fibel trägt heimatlichen Charakter. Sie ist auf niedersächsischem Boden erwachsen, dürfte aber überhaupt für niederdeutsche Verhältnisse passen. Die Bilder zeigen das Leben und Treiben niedersächsischer Art. Sie sind natürlich, klar, leicht verständlich und im Vierfarbendruck hergestellt. Es wäre zu wünschen, daß andere Gegenden für ihre Landschaften auch solche Fibel erhielten.

Steger-Wohlrabesche Fibel für den ersten Unterricht im Deutschen.

Ausg. E. Nach phonetischen Grundrissen bearbeitet von C. Penseler, Rektor in Halle a. S. Mit Bildern von Kunstmaler L. St. Kaelberer. Schrödel, Halle a. S. 58 Pf.

Vorliegende Umarbeitung behandelt im 1. Teil lautgetreue Schreibung, im 2. Teil Andersschreibung und im 3. Teil Lesestücke. Was mir gefällt, das ist die weise Beschränkung in der Behandlung der Großbuchstaben und der Andersschreibung. Der Wortschatz ist der kindlichen Fassungskraft angepaßt. Die Bilder, von Künstlerhand entworfen, sind lebenswahr. Der neueren Methodik ist durch Aufnahme von farbigen Bildern Genüge getan.

Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. 2. Aufl. B. G. Teubner, Leipzig 1910.

Was Neuzentent noch bei der Seidelschen Broschüre „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ in ferner Zukunft wäunte, sieht er hier als vollendetes Werk vor sich. Verfasser weist auf den ungeheuren Wert der Ausbildung des Takt- und Muskelsinnes nicht nur für die Ausbildung des Sinneslebens im allgemeinen, sondern auch für die gesamte geistige Ausbildung als feststehend hin. Er wie sein Mitarbeiter, Vorschullehrer Vorchert, berichten über die Versuche, die mit der Übung der Selbstbetätigung am Werner Siemens-Realgymnasium seit Ostern 1904 angestellt worden sind. Leider steht dem Referenten der Raum nicht zu, das Werk einer eingehenden Kritik zu würdigen. Er wünscht nur, daß den bisherigen Drill- und Schablonenpädagogen durch fleißige Lektüre

dieses Buches gründlich für die Krebschäden unsrer Schularbeit die Augen geöffnet würden. Möchten auch die Behörden, welche über den alten Schlenbrian noch immer die schützende Hand halten, von dem Wert der vorgeschlagenen Reform bald überzeugt werden!

Pädagogisches Jahrbuch 1909. Der Pädagogischen Jahrbücher 32. Band. Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Redigiert von Theodor Steiskal.

Das vorliegende Werk ist der 32. Band der Pädagogischen Jahrbücher, was allein schon für die Tüchtigkeit des ganzen Unternehmens bürgt. Aus der Serie von Vorträgen heben wir zur besonderen Beachtung hervor: Zur Reform des Aufsatzunterrichts. Von Bertha Jordan. Aufgaben und Methoden der Moralpädagogik. Von Wilh. Börner. Pestalozzi's Frauengestalten. Festsrede zur Pestalozzifeier. Von Irene Schonner. Niezsch's Stellung zur Pädagogik. Von Prof. Otto Simon. Wirkt der Geschichtsunterricht ethisch? Von Leopold Scheuch. Das altjüdische Erziehungs- und Unterrichtswesen im Lichte moderner Bestrebungen. Von Dr. Frankfurter. Wir können der Wiener Pädagogischen Gesellschaft zu diesem neuen Vorbeerzweige, der sich würdig dem bisher erworbenen Kranze einfügt, bestens gratulieren.

R. Fechner und O. Schmidt, Münchener Volks- und Fortbildungsschulen. Quelle & Meyer, Leipzig.

München hat auf Veranlassung seines bekannten Stadtschulrates Kerschensteiner den Versuch gewagt, den Grundgedanken der amerikanischen Manuel Training Schools, Erziehung durch eigne Arbeit zur Selbständigkeit in dem bereits erstarrten Volksschulwesen Deutschlands in die Tat umzusetzen. Von der gegenwärtig noch herrschenden Methode, der Übermittlung des Lehrstoffs, bis zur Erziehung zur schaffenden Arbeit ist allerdings noch eine weite Entfernung. Diese zu überwinden hat nun München den Anfang gemacht. Körperliche Arbeit, Betätigung der Hand sind in einem sehr großen Umfange unter Aufwendung bedeutender Mittel in den Dienst der Erziehung der schulpflichtigen und nachschulpflichtigen Jugend gestellt worden. Darum ist das Münchener Volksschulwesen von seinen Kindergärten durch die Werktags-(Volk)schulen bis zu den Fortbildungsschulen nach dem Arbeitsprinzip in den einzelnen Unterrichtsgegenständen umgewandelt worden. Des weiteren verweise ich auf die vortrefflichen Ausführungen der Herren Verfasser, deren Buche wir die weiteste Verbreitung, aber auch die größte Nachachtung zum Nutzen unserer deutschen Schulkinder wünschen. Möge es nie dahin kommen, daß Amerika unser an Erstarrung und Stillstand leidendes Schulwesen überflügelt! Soweit Rezensent das nordamerikanische Schulwesen kennt, hat es vor dem deutschen schon einen bedeutenden Vorsprung.

Dr. R. Kahn, Das volkstümliche Vortragswesen. Ein programmatischer Versuch mit Vorschlägen für die Praxis. Quelle & Meyer in Leipzig.

Das Schriftchen ist der Inhalt eines Vortrags, den Dr. Kahn auf der Jahresversammlung obenbenannten Verbandes 1908 gehalten hat. Seine Drucklegung ist von der Versammlung beschlossen worden, woraus zu ersehen, daß er allseitigen Beifall gefunden hat. Dazu hat er den des Rezensenten erhalten.

G. Lüneburg, Rektor in Charlottenburg, Methodik des hauswirtschaftlichen Unterrichts. Teubner, Leipzig und Berlin.

Außer der methodischen Bearbeitung des Lehrstoffes, für welche die formalen Stufen vorgesehen sind, bringt der Verfasser einen kurzen Überblick über die Geschichte des hauswirtschaftlichen Unterrichts. Zudem folgt ein Hinweis auf die Errichtung und Einrichtung der Unterrichtsräume und des Schulgartens. Wenn das Werkchen für Handarbeits- und Gewerbeschullehrerinnen geschrieben sein soll, so haftet manchem Kapitel die Kürze und Trockenheit der Leitfadenart an.

D. Swett Marden, **Frohsinn — eine Lebenskraft**. Übersetzt von Emma Bafe. Stuttgart, Kohlhammer. M. 1,—.

Wie so viele vermeintliche Widerwärtigkeiten nicht wert sind, sich und anderen das Leben zu verbittern, wie man sich die Heiterkeit, einen gewissen Gleichmut, eine stille, sanfte Zufriedenheit und innere Ruhe aneignen möge; daß man sich Mühe gebe, alles von der besten Seite anzusehen; wie diese Heiterkeit nicht nur auf den Organismus, sondern auch auf den Geist eine kräftigende, erfrischende Wirkung ausübt, das will die kleine Schrift zeigen und dazu Anregung geben. e.

Fritz Sachs, **Hunger nach Rosen**. Märchen, Skizzen und Zwiegespräche. Langensalza, Julius Belz. M. 1,—.

Der Hunger nach Rosen, die Sehnsucht nach Hohem, Edlem, Unerreichbarem sprudelt in jeder Seele klar und hell. In unser hastenden, schnellebigen Zeit bringt uns das Büchlein zum Ausruhen, zur inneren Beschauung und Befinnung. e.

Wisniewski, **Der Lehrer im schriftlichen Verkehr mit den Behörden**.

Eine Anleitung zur Abfassung amtlicher und privater Schriftstücke, nebst einer Sammlung einschlägiger Beispiele. 8. Aufl. 134 Oktav-Seiten. Verlag von Breer & Thiemann, Hamm (Westf.). Preis in Leinw. geb. M. 2,—.

Schon früher beliebt und viel gebraucht, wird es in seiner neuen Auflage, welche mit Rücksicht auf die durch die Gesetzgebung und die amtlichen Erlasse vielfach veränderten Verhältnisse einer durchgreifenden Umarbeitung unterzogen und den heutigen maßgebenden Bestimmungen angepaßt wurde, gewiß eine freudige Aufnahme finden. R. M.

Fest = Reden. Eine Sammlung von kürzeren und längeren Ansprachen zur Feier nationaler Gedenktage und anderer Festlichkeiten in Schulen und Vereinen. 3. Aufl. Langensalza, Beyer. 75 Pf.

Das vorliegende Heft enthält 19 Reden, darunter solche zu: Kaisers-Geburtstag, zur Sedan-Feier, zur Entlassung der Schüler, zum Jubiläum des Kriegervereines; zur Eröffnung der Lehrerkonferenz usw. Das Büchlein ist überall bekannt und empfiehlt sich selbst. R. M.

Schiller, mein Begleiter. Lieblingsstellen aus Gedichten und Dramen. Tonger, Köln. M. 1,—.

Es will beitragen, daß Schiller noch mehr als bisher gelesen werde, daß er in Fleisch und Blut eines jeden übergehe. Man merkt dieser Auswahl gleich an, daß ein begeisterter Anhänger sie getroffen hat. Die Ausstattung des Büchleins ist vorzüglich. M.

G. Röhl und W. Päßler, **Die Besoldung, Pensionierung und Hinterbliebenen-Versorgung der preussischen Volksschullehrer**. Gesetze vom 6. Juli 1885, 4. Dezember 1899, 10. Juni 1907 und 26. Mai 1909 nebst ministeriellen Ausführungs-Bestimmungen, Erklärungen der Regierungsvertreter während der parlamentarischen Verhandlungen und zahlreichen erläuternden Erlässen, Erkenntnissen, gesetzlichen Bestimmungen usw. 7.—11. Tausf. 136 S. Leipzig 1909, J. Klinckschardt. Geb. M. 1,20.

Wir empfehlen diese praktische und billige Ausgabe aufs wärmste. cz.

(A.) J. Petersen, **Die öffentliche Fürsorge für die sittlich gefährdete und gewerblich tätige Jugend**. Teubner, Leipzig. 136 S. M. 1,—.

(B.) D. H. Michel, **Die Zeugnissfähigkeit der Kinder vor Gericht**. Ein Beitrag zur Aussagepsychologie. Beyer & Söhne, Langensalza.

(C.) Ben B. Lindse, Jugendrichter in Denver, **Die Aufgabe des Jugendgerichts**. Salzer, Heilbronn. 134 S. M. 1,60.

Vorstehend benannte 3 Broschüren (A, B, C) liefern recht zeitgemäße Betrachtungen über unsere sittlich gefährdete Jugend. Sie lenken das Augenmerk der Erziehenden auf Seelenschaden unserer Jüglinge und suchen letztere vor

ihrem Untergang zu retten. Unser pädagogisches Interesse wird durch Beachtung dieser Schriften ein größeres Gesichtsfeld erhalten.

E. Liebrecht, **Das Buch der Frau**. Frauenberufe. Moderner pädagogischer und psychologischer Verlag, Berlin W.

Jeder, der sich für die Versorgung unserer Töchter interessiert, wird das Buch gern lesen; denn es gibt einen gedrängten Überblick über die der Frauenwelt heutzutage offenstehenden Berufe, über die entsprechenden Anforderungen und die hierbei verlangte Vorbildung.

2. Verzeichniß der eingesandten Bücher.

Nähere Beschreibung bleibt vorbehalten.

Hohmann, **Praktische Violinschule**. 187 S. Tonger, Köln. M. 3,—. — Kühnhold, **Schumanns Sonntags am Rhein für Kinder- oder Frauenchor mit Klavierbegleitung**. Bieweg, Berlin-Groß-Lichterfelde. Partitur M. 0,80. — Kühnhold, **Schumanns Der Sänger für Solo- und Chorgesang mit Klavierbegleitung**. 11 S. Bieweg, Berlin-Groß-Lichterfelde. Partitur M. 1,20. — Meister, **Liederbuch für Männerchor**. 192 S. Schroedel, Halle. M. 1,50. — Gräßner, **Liederbuch für Stadtschulen**. 174 S. Schroedel, Halle. M. 0,80. — Meister, **Volkschul-Liederbuch**. 93 S. Schroedel, Halle. M. 0,35. — Model, **Der Sologesang**. 139 S. Schroedel, Halle. M. 2,50. — Madsen, **Der Lehrer im Examen und im Amt**. 222 S. Suwald, Flensburg. M. 3,—. — Wohlrab, **Die Jahresarbeit einer Elementarklasse**. 137 S. Wunderlich, Leipzig. M. 2,—. — Luntowski, **Menschen**. 270 S. Kenien-Verlag, Leipzig. ? — Nohl, **Werktätigkeit in der höheren Mädchenschule**. 56 S. Teubner, Leipzig. M. 1,40. — Leupolt, **Die Erziehung zum deutschen Staatsbürger in der Volksschule**. 26 S. Klinckschardt, Leipzig. 30 Pf. — Müller, **Grundriß der Geschichte des preussischen Volksschulwesens**. 408 S. Bidsfeldt, Osterwieck (Harz). M. 4,20. — Schnell, **Die schultechnische Bedeutung der preussischen Mädchenschulreform**. 75 S. Dörffling, Leipzig. M. 1,60. — David, **Körperliche Vorbildungen im Kindesalter und ihre Verhütung**. 109 S. Teubner, Leipzig. ? — Schroeder, **Erziehung zum Staatsbürger an den Lebensfragen der Nation**. 107 S. Klinckschardt, Leipzig. M. 1,—. — Kühnel, **Johann Amos Comenius, Orbis Sensualium Pictus**. 287 S. Klinckschardt, Leipzig. M. 6,—. — Schilling, **Über Wesen, Aufgabe und Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung**. 35 S. Bleyl, Dresden. 60 Pf. — Tögel, **Die Notwendigkeit einer pädagogischen Fakultät an unseren Hochschulen**. 24 S. Bleyl, Dresden. 50 Pf. — Rößger, **Der heilige Garten**. Scheffer, Leipzig. Heft 1, 48 S. Heft 2—3, 110 S. — Altemüller, **Johann Amos Comenius' Muttersprache**. 120 S. Schöningh, Paderborn. — Redeker, **Der Gesinnungsunterricht**. 144 S. Kaemmerer, Dresden. M. 2,—. — Jüngst, **Der Sturz Haccels**. 20 S. Volger, Leipzig. 50 Pf. — Blätsche, **Die körperliche Züchtigung der Schüler und ihre Grenzen**. 137 S. Belz, Langenlajza. M. 2,60. — Weichner, **Das Gedächtnis im Lichte des Experiments**. 77 S. Fäßli, Zürich. M. 1,—. — Ewald, **Die Freude am Erlernten**. 118 S. Diesterweg, Frankfurt a. M. M. 2,—. — Rude, **Methodik des gesamten Volksschulunterrichts**. Bidsfeldt, Osterwieck (Harz). 1. Methodik des Gesinnungs- und des Sprachunterrichts. 381 S. M. 3,40. 2. Methodik des naturkundlich-mathematischen und des technischen Unterrichts. 581 S. M. 5,—. — Stehle, **Sammlung von Musterbeispielen zum Unterricht in der deutschen Sachlehre**. 24 S. Volge, Gebweiler. 20 Pf. — **Wörterverzeichnis für die neue deutsche Rechtschreibung**. 16 S. Volge, Gebweiler. 15 Pf. — Wille, **Sprachhefte für Mittelschulen**. 80 S. Schroedel, Halle. 40 Pf. — Pennewitz, **Neuer Zeitsaden für den Rechtschreib-Unterricht**. 32 S. Schroedel, Halle. 20 Pf. — Wille, **Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Muttersprache**. 161 S.

Schroedel, Halle. M. 1.—. — Lippert, **Deutsches Sprachbüchlein für Volksschulen**. 42 S. Herder, Freiburg i. Breisgau. 40 Pf. — Steger, **Lebensbilder aus der deutschen Literatur**. 504 S. Schroedel, Halle. M. 3.—. — Vorbrodt, **Dispositionen und Themen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen**. 188 S. Schroedel, Halle. M. 2.—. — Schipke, **Grundlagen für den Unterricht in der Rechtschreibung**. 62 S. Jotowicz, Posen. 40 Pf. — Schmidt, **Sprachhefte auf Grund des Berliner Lehrplans**. Schroedel, Halle. 1. Heft, 18 S. 20 Pf.; 2. Heft, 32 S. 25 Pf.; 3. Heft, 35 S. 30 Pf.; 4. Heft, 36 S. 30 Pf.; 5. Heft, 46 S. 35 Pf.; 6. Heft, 64 S. 45 Pf. — Wilke, **Sprachhefte für Volksschulen**. Schroedel, Halle. 1. Heft, 40 S. 20 Pf.; 2. Heft, 52 S. 30 Pf.; 3. Heft, 112 S. 50 Pf. — Schreiner, **Einführung in die Elemente der Phonetik**. 18 S. Schroedel, Halle. 50 Pf. — Franke, **Lehrkunde der deutschen Rechtschreibung**. 160 S. Velh, Langensalza. M. 2,40. — Siber, **Deutsche Grammatik für die Mittelstufe**. 70 S. Teubner, Leipzig. M. 1.—. — Linde, **Schlimbachs Fibel**. 81 S. Thienemann, Gotha. M. 0,50. — Niebecker, **Deutsche Sprachschule**. Heft 1—3. Stahl, Arnsherg. Heft 1, 32 S. M. 0,20. Heft 2, 55 S. M. 0,30. Heft 3, 44 S. M. 0,30. — Köller, **Mein erstes Lesebuch**. 120 S. Roth, Gießen. M. 0,75. — Rajche, **Zum Deutschunterricht**. 44 S. Klinckschardt, Leipzig. M. 0,50. — Funke, **Grillparzers König Ottokars Glück und Ende**. 116 S. Schöningh, Paderborn. M. 0,40. — Funke, **Euripides Iphigenia bei den Tauriern**. 55 S. Schöningh, Paderborn. M. 0,30. — Prüll, **Skizzierte Aufsatzthemen aus dem Leben und dem Unterricht**. 135 S. Huhle, Dresden. M. 1,50. — Funke, **Shakespeares Macbeth**. 82 S. Schöningh, Paderborn. M. 0,30. — Funke, **Nichylos Orestie**. 130 S. Schöningh, Paderborn. M. 0,60. — Funke, **Goethes Faust**. 129 S. Schöningh, Paderborn. M. 0,40. — Falke, **Klaus Bärlappe**. 161 S. Scholz, Mainz. M. 3.—. — Bethge, **Die Gutscherrin von Pareß**, ein Schauspiel aus dem Leben der Königin Luise. 40 S. Velh, Langensalza. 75 Pf. — Bethge, **Unter Blumen und Bäumen**, ein Jugendspiel aus dem Leben der Prinzessin Luise. 28 S. Velh, Langensalza. 50 Pf.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Pädagogische Warte. Goethe und Religion. Heine. 14. — John Locke — David Hume — Immanuel Kant, die Begründer der kritischen Philosophie. Wensch. 14. — Lesen lehren und Lesen lernen. Jansch. 14 ff. — Hat die Farbensage noch ein Heimatrecht in der Schule? Schmidt. 14. — Aufgabe und Gestaltung des Werkunterrichts in der Volksschule. Scherer. 15. — Die Lehrerpersönlichkeit, ihr Recht und ihre Schranken. Smolla. 15. — Zur Methodik des Rechtschreibunterrichts. Lay. 15.

Neue Bahnen. Moderne Kultur und Schule. Ostermann. 11. — Arbeitsunterricht, seine Formen und seine Würdigung auf der Weltausstellung in Brüssel. 11. — Heimatkunde. Sieber. 11. — Hilfen im Gesangsunterricht für Volks- und höhere Schulen. Böbmann. 11.

Kenien. Christine Hebbel. Hennigß. 8. — Freiligrath und Grabbe. Warnede. 8.

Pommersehe Blätter. Vom deutschen Nationaltheater. 29. — Zur Beteiligung der Seminare an der Arbeit des deutschen Schillerbundes. Spiegel. 29. — Ein Gutachten über das Mannheimer Schulsystem. 29. — Zur Erforschung der wirtschaftlichen Lage des deutschen Lehrerstandes. Weiskopf. 32 ff. Schulblatt für Braunschweig und Anhalt. Neuerscheinungen auf dem Markt billiger Jugend- und Volkschriften. 23.

Lehrerzeitung für Thüringen. Heimatchutz und Lehrerschaft. Wedmann. 28. — Eine poetische Verklärung des Schulhauses und der Lehrerarbeit. Preiß. 28. — Los vom Lesebuch. Stück. 31. — Neuorganisation des gewerb-

lichen Fortbildungsschulwesens in Württemberg. Breitschwerdt. 31 ff. — Die Reichsversicherungsordnung und die Lehrer. 32. — Der 2. Internationale Kongreß für Volksschulunterricht. 33. — Der 3. Internationale Kongreß für Schulhygiene. 33.

Schweizerische Lehrerzeitung. Das neue Schaffhauserische Schulgesetz. 29. — Jaques Dalcroze und seine Methode der musikalischen Erziehung. 31. — Altes und neues über Geigen und Geigenbau. Fridöri. 31. — Taktübung und Fassungskraft. 29. — Die Schulausstellung am Deutschen Lehrertage in Straßburg. 29. — Sekundarschulen und Sekundarlehrerbildung. 32. — Pestalozzifragen. Wiget. 33.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

S. P. Beza war Calvins Gehilfe und Nachfolger in Genf (geb. 1519 in Bezelay im Departement Nièvre, gest. 1605 in Genf).

Ziller. Das Zillerstift in Leipzig trägt seinen Namen nach dem berühmten Pädagogen Ziller und ist aus dessen Übungsschule hervorgegangen. Es gehört zu den Rettungsanstalten für schulpflichtige Kinder, bei denen die Familien-erziehung mangelhaft ist. Die Anstalt wird vom Leipziger Frauenverein unterhalten, der jetzige Direktor ist Archidiaconus Sell. Das jährliche Verpflegungsgeld für auswärtige Knaben beträgt 180 M.

18. Jahrhundert. Als beste Biographie Lessings ist zu empfehlen: Erich Schmidt, Lessings Geschichte seines Lebens und seiner Schriften (Weidmann, Berlin — 2 Bd. zu 715 und 640 S., geb. 18 M.).

Alter. Für Lehrerinnen aller Art, die nicht im öffentlichen Dienste stehen, bietet die Allgemeine deutsche Pensionsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen in Berlin, die im Preussischen Unterrichtsministerium verwaltet wird, eine sichere Altersversorgung.

Blüten und Früchte.

Mannespflichten.

... Daher kommt es auf die Persönlichkeit, den Charakter in erster Linie an. . . Es ist vor allen Dingen die Aufgabe eines jeden einzelnen von Ihnen: Arbeiten Sie sich durch zu einer streng sittlichen, auf religiöser Grundlage ruhenden Lebensanschauung, zu einer der gegenseitigen Verantwortung sich bewußten Kameradschaft, zu ritterlichem Denken und Handeln. . . Begeistern Sie sich an den großen Vorbildern der Geschichte, die Sie lehren, daß es geistige Kräfte sind, welche den Sieg ersechten, und nicht zuletzt die Seelenstärke, welche dem Gottesglauben entspringt.

Aus der Kaiserlichen Kabinettsorder vom 21. November 1910 zur Einweihung der Marineschule in Mürwid.

Geschichtsquellen für Leben und Wirken Jesu.

Von Arthur Fröhlich, Meerane i. S.

(Schluß.)

Die neutestamentlichen Schriften sind nun aufs neue in strenger, mühevoller Arbeit durchgeprüft worden.

Quellenkritik ist Recht und Pflicht der Wahrhaftigkeit.

Wir stützen uns bei unsern weiteren Ausführungen neben den Vorträgen auf die Literatur, die uns in Leipzig von Professor Heinrich zum Studium empfohlen wurde, so u. a. auf Vorträge nach historisch-kritischer Auffassung von Lic. Otto, Privatdozent d. Theol. in Göttingen.

Zuvor aber macht sich ein Wort nötig über die Inspirationslehre.

Luther und Melancthon war die Bibel Gottes Wort — nicht dem Buchstaben, sondern dem Inhalte nach.

So macht Luther zwischen den einzelnen biblischen Büchern Unterschiede hinsichtlich ihres Heilswertes. Luther beurteilt jeden biblischen Schriftsteller nach seinem Verhältnisse zu Christo.

„Darinnen stimmen alle rechtschaffenen heiligen Bücher überein — schreibt er in der Vorrede auf die Briefe des Jakobus und Judas — daß sie allesamt Christum predigen. Auch ist das der rechte Prüfstein, alle Bücher zu tadeln, wenn man siehet, ob sie Christum treiben oder nicht. . . Was Christum nicht lehrt, das ist nicht apostolisch, wenn's gleich St. Petrus oder St. Paulus lehrte; wiederum was Christum predigt, das wäre apostolisch, wenn's gleich Judas, Hannas, Pilatus oder Herodes tät.“

Die Epistel an die Römer nennt er „das rechte Hauptstück des Neuen Testaments“ und „das allerlauterste Evangelium“, welche wohl

würdig und wert ist, daß sie ein Christenmensch nicht allein Wort für Wort auswendig wisse, sondern täglich damit umgehe als mit täglichem Brote der Seele.

Als die besten Schriften sieht Luther das Johanneesevangelium, St. Pauli Episteln und St. Peters erste Epistel an.

Das Buch Esther hält er für unwürdig, in der Bibel zu stehen. Den Jakobusbrief nennt er „eine stroherne Epistel“. Von der Apokalypse schreibt er: „Ich kann allerdings nicht spüren, daß es vom heiligen Geist gestellt sei.“ In seiner Septemberbibel nimmt Luther für den newtestamentlichen Kanon nur 21 Schriften an und fügt die anderen kleingedruckt im Anhange bei.

Luthers Stellung zur Schrift wurde leider von den Theologen des 16. und 17. Jahrhunderts aufgegeben. Erklärlich freilich ist dies, wenn wir an den Kampf mit Rom denken. Gab es da eine schärfere Waffe als Gottes Wort, als die Bibel?

Die protestantischen Theologen suchten alle ihre Lehren aus der Bibel zu beweisen.

Sollte aber die Bibel in vollstem Maße beweiskräftig sein, was lag näher, als nachzuweisen, daß die Schrift Wort für Wort inspiriert, eingehaucht sei?

Die Inspirationstheorie des 17. Jahrhunderts wurde gewaltig erschüttert durch den Pietismus.

Spener weist auf die großen Unterschiede in Stil und Darstellungsweise — wir werden später mehr hiervon hören — der einzelnen biblischen Bücher hin.

Generalsuperintendent und Direktor der theologischen Fakultät Pfaff († 1760) Gießen spricht von verschiedenen Graden der Inspiration.

Böllig aufgeräumt mit der Inspirationstheorie wurde zur Zeit durch den Rationalismus.

Freilich dürfte es auch heute noch Anhänger jener Theorie geben!

Wie stellen wir uns zur Inspirationstheorie?

Um unseren Standpunkt festzulegen, müssen wir vorher reinlich auseinanderhalten: Realinspiration und Verbalinspiration.

Stehen wir auf dem Standpunkte, daß die Bibel Offenbarungsurkunde Gottes an die Menschen ist, so müssen wir eine Inspiration annehmen. Freilich eine Inspiration, die sich auf den Offenbarungsinhalt bezieht, also eine Realinspiration. Eine Verbalinspiration, nach der die Bibel ein „Diktat des heiligen Geistes“ ist, lehnen wir ab. Wir stehen mit diesen Ausführungen auf dem Standpunkte des Professors Heinrichs-Leipzig, der ausführte: „Die Bibel ist nicht Gottes Wort — sie enthält Gottes Wort. Sie ist kein vom Himmel gefallenes Buch, aber eine glaubwürdige Urkunde“*).

*) Interessenten verweisen wir auf die vortrefflichen Ausführungen von Paul Jüst, Halle — wir haben uns z. T. auf sie bezogen — „Biblische Begründung und Dogmengeschichtliche Entwicklung der evang. Lehre von der Inspiration der heiligen Schrift.“

Mit Dr. theol. A. S. Braasch sprechen wir: „Nicht Wortoffenbarung, sondern Lebensoffenbarung suchen wir im N. T.“

Nachdem wir gezeigt haben, daß die alte Inspirationslehre gefallen ist, steht uns nichts mehr im Wege, zur wissenschaftlichen Kritik der Geschichtsquellen zu verschreiten.

Als Geschichtsquellen über Jesu Person und Wirken können, wie schon eingangs erwähnt, im wesentlichen nur die Schriften des Neuen Testaments in Betracht kommen. Die nichtchristlichen Quellen bereichern unser Wissen über Jesus von Nazareth nicht.

Die wissenschaftliche Kritik ist sich darüber einig, daß die 4 großen Paulinischen Briefe: der Brief Pauli an die Galater, der 1. und 2. Korintherbrief und der Brief an die Römer, echt sind. Sie wurden von Paulus zirka 20 Jahre nach Jesu Tod — nach Professor Ihmels-
Leipzig reichlich 25 Jahre — geschrieben. Dr. Ihmels bemerkt hierzu:

„Nur eine völlig aussichtslose Kritik hat auch die Echtheit dieser Schriften bestreiten können. Wir bewegen uns in diesen Schriften auf einem Boden, der den geschichtlichen Ereignissen, über die wir Auskunft suchen, durchaus nahe steht.“

Freilich, ein Blick in die Paulinischen Schriften — und wir könnten etwas enttäuscht sein. Erfahren wir nicht außerordentlich wenig über Einzelheiten aus dem Leben Jesu? Ganz besonders sei hervorgehoben, daß auch diese wenigen Angaben für die geschichtliche Untersuchung äußerst wertvoll, äußerst wichtig sind. Durch sie werden die untersten Fundamente des Geschichtsbildes Jesu gesichert.

Aus den Paulinischen Schriften erfahren wir über Jesus von Nazareth mit Sicherheit folgendes:

1. Jesus von Nazareth hat gelebt.
2. Jesus von Nazareth war eine Persönlichkeit von fraglos höchster Kraft.
3. Jesus von Nazareth ist lehrend und predigend tätig gewesen.
4. Jesus von Nazareth hatte 12 Jünger um sich.
5. Aus dem Werke Jesus von Nazareth ging eine Gemeinde von Anhängern hervor, die sich geschieden wußte vom Judentum.
6. Jesus von Nazareth beanspruchte, der Messias zu sein.
7. Jesus von Nazareth hat kurz vor seinem Tode das Abendmahl gehalten.

8. Jesus von Nazareth ist dem Hasse seiner Feinde und dem Verate des Judas erlegen.

9. Jesus von Nazareth ist gekreuzigt worden.

Um diesen Rahmen auszufüllen, sind wir auf die Evangelien angewiesen.

Die Kritik hat das Johannesevangelium als Geschichtsquelle ausgeschlossen.

Die Synoptiker stimmen im wesentlichen ganz auffallend überein.

Gleich ist bei ihnen — wir berichten wiederum nach Lic. Otto —

1. Der Leitfaden der Erzählung, der Gesamtaufriß des Lebens Jesu.
2. Die kindlich-schlichte naive Art.

3. Der Gesamthorizont, die religiösen Allgemeinvorstellungen, der theologische Apparat.

4. Fügen wir mit Prof. Heinrich hinzu:

Die Tendenz auf Gruppierung des Verwandten: Gruppen von Reden, Einzelsprüchen, Tatsachen werden aneinandergereiht — bei Markus und Matthäus tritt diese Tendenz deutlicher hervor als bei Lukas. — Diese Gruppen mögen fest überliefert sein.

Auf die große Anzahl von Unterschieden, die sich in den ersten drei Evangelien vorfinden, werden wir dann zu sprechen kommen.

Der geschichtlichen Wirklichkeit steht Markus am nächsten. Der Zug zum Wunderbaren, Wunderhaften wächst von Markus zu Matthäus zu Lukas.

Machen wir uns das klar an Jesu Taufe.

Mark. 1, so lesen wir:

„Und alsobald stieg er aus dem Wasser und sahe, daß sich der Himmel aufthat.“

Markus berichtet also von einem inneren, „visionären“ Erlebnis Jesu. Matth. 3, 16 heißt es:

„Und siehe, da tat sich der Himmel auf.“

Matthäus berichtet von einem äußeren Vorgang.

Luk. 3 wird erzählt:

„Und der heilige Geist fuhr hernieder in leiblicher Gestalt auf ihn.“

Lukas genügt also nicht, daß der heilige Geist in Gestalt einer Taube herniedergefahren sei. Oder denken wir an die Auferstehungs-erzählungen!

Den Schluß des Markusevangeliums bildet R. 16, 8.

B. 9—20 ist — wie wohl fast allgemein anerkannt wird — ein unechter, späterer Anhang, von dem Lic. Otto sagt, „daß er sehr mit Unrecht in unseren Bibelausgaben belassen ist“. B. 9 enthält den Bericht, daß Jesus der Maria Magdalena erschienen sei — B. 12 den kurzen Bericht über die Emmausjünger — B. 14 ff. das Himmelfahrtsevangelium.

In den „Auferstehungsberichten“ von Dr. Friedrich Zoß, Prof. der Kirchengeschichte an der Universität Halle-Wittenberg lesen wir: „Daß dieser Markusschluß zu unserem Markus nicht ursprünglich hinzugehört, beweisen die Handschriften, beweist sein Inhalt. Doch ruht dieser Inhalt auf alter Tradition. Neuerdings glauben nicht wenige, in einem uns bekannten Manne des johanneischen Kreises in Kleinasien, Aristion, den Verfasser dieses Schlusses entdeckt zu haben.“

Am Schlusse des echten Markusevangeliums lesen wir B. 7 kurz:

„Gehet aber hin und saget es seinen Jüngern und Petro, daß er vor euch hingehen wird in Galiläa. Da werdet ihr ihn sehen, wie er euch gesagt hat.“

Bei Matthäus wird das Wunderhafte breiter ausgeführt. Außer den Frauen gehen auch die Jünger zum Grabe. Sie sehen den Auferstandenen, sie erhalten von dem Auferstandenen selbst den Auftrag, nach Galiläa zu gehen. Hier in Galiläa erscheint er ihnen aufs neue.

Und bei Lukas? Es weilen zwei Engel am Grabe. Jesus erscheint bei verschlossenen Türen. Er läßt sich begreifen. Er ist mit den Jüngern. Hinzu kommt die Himmelfahrt.

Ähnlich ist es auch bei der Geburtsgeschichte, auf die wir im nächsten Vortrage zurückkommen werden.

So erweist sich also das Markusevangelium als das älteste und erste Evangelium.

Die Kritik geht aber noch weiter. Das Matthäusevangelium und das Lukasevangelium sollen das Marcusevangelium in sich selbst enthalten. Mit anderen Worten: Das Markusevangelium soll Quellschrift des Matthäus und des Lukas gewesen sein. Lic. Otto weist darauf hin, daß sich dies besonders bei Matthäus zeigen ließe. Hier könne man Stück für Stück das Markusevangelium wieder herauslösen.

Dabei zeige sich noch ein zweites überraschendes, schönes Resultat. Der Rest, der dann bei Matthäus noch verbleibt, sei — abgesehen von den Geburts- und Auferstehungserzählungen, die nicht dazugehörten — eine zweite uralte Quellschrift, die höchstwahrscheinlich noch älter als Markus sei.

Diese Quellschrift enthält — nach der Kritik — nur „Herrensprüche“, Gleichnisse, Sentenzen, längere Aussprüche, „zusammengereicht zu wahren Perlensträngen“, cf. die Bergpredigt! Sie soll ursprünglich für sich allein bestanden haben und später mit dem Markusevangelium als dem schriftlichen Urevangelium zusammengeflochten sein. Dabei habe man die in zwischen erwachsenen legendarischen Traditionen über Geburt und Auferstehung hinzugefügt.

Das Markusevangelium ist nach den Ausführungen des Professor Ihmels 30—40 Jahre nach dem Tode Jesu verfaßt. — Das Lukasevangelium ist (im Jahre 65?) nach dem Matthäusevangelium (62—64 n. Chr.) entstanden. Auch Lukas soll die Herrensprüche und das Markus-evangelium als Hauptquellen benutzt haben.

Leider fällt es uns nach den Ausführungen in Leipzig persönlich schwer, dieser Zweiquellentheorie, die die Übereinstimmung der Synoptiker eben aus der Benutzung zweier Quellen erklärt — zuzustimmen.

Die Zweiquellentheorie wird gegenwärtig vertreten von Züllicher, Wellhausen, Harnack, Weiß, Holzmann u. a. Prof. Heinrici lehnt die Zweiquellentheorie aus sachlichen wie geschichtlichen Gründen ab. Er stellt vielmehr den Satz auf: „Die synoptischen Evangelien buchen, jedes in seiner Weise, das von Augenzeugen berichtete und von den Wanderlehrern verkündigte Evangelium, das Gemeinbesitz der Gläubigen war.“ Wir erinnern hierbei an unsere Ausführungen über die Entstehung des Neuen Testaments.

Die synoptischen Evangelien als Sammelgut zu beurteilen, zwingt nach Heinrici die ganz verschiedene Behandlung des gemeinsamen Überlieferungsstoffes.

Wie wollte man von der Zweiquellentheorie aus die Abweichungen

erklären? Und die Abweichungen sind bedeutend zahlreicher als die Übereinstimmungen!

Nicht ohne Grund hat u. E. Lic. Otto bei den Ähnlichkeiten der Synopse die Zusammenordnung des Stoffes, die Gruppierung des Verwandten weggelassen; denn diese Zusammenordnung spricht dafür, die Synopse als Sammelgut zu beurteilen.

Wir sagten: der gemeinsame Überlieferungsstoff sei ganz verschieden behandelt. Den Beweis waren wir noch schuldig. Wenn wir die einzelnen Evangelien aufmerksam studieren, so zeigt sich, daß in ein und demselben Evangelium manche Ereignisse plastisch-anschaulich, andere wieder ganz farblos erzählt werden. Achten wir auf die Wunder. Auch hier eine ganz verschiedene Behandlung. Vor uns liegt Matth. 9: „Die Heilung zweier Blinden“. Matthäus berichtet hier die nackte Tatsache. Anders bei der Heilung des dämonisch Stummen in demselben Kapitel. Vers 33 lesen wir: „Und das Volk verwunderte sich und sprach: Solches ist noch nie in Israel gesehen worden! Vers 34: Aber die Pharisäer sprachen: Er treibt die Teufel aus durch der Teufel Obersten.“ Hier gibt also Matthäus den Eindruck wieder, den die Wundertat hervorgerufen hat.

Bei der Heilung der beiden Blinden heißt es Vers 30: „Jesus bedrohte sie und sprach: Sehet zu, daß es niemand erfahre.“ Andernteils wird auf die Verbreitung der Wundertat geradezu Gewicht gelegt! Wir denken an dasselbe 9. Matthäusevangelium, Vers 6: „Auf daß ihr aber wisset, daß des Menschen Sohn Macht habe, Sünden zu vergeben, sprach er zu dem Gichtbrüchigen: Stehe auf, hebe dein Bette auf, und gehe heim!“ Vers 8 wird wieder der gewaltige Eindruck der Tat auf das Volk besonders hervorgehoben.

Diese Beispiele — wir haben die genommen, die uns zufällig unter die Hände kamen — lassen sich — vielleicht auch noch durch augenfälligeres! — vermehren.

Manches Heilandswort ist in den einzelnen Evangelien ganz verschieden eingeordnet worden.

Ja noch schlimmer. Es finden sich geradezu Unstimmigkeiten. Matth. 10, 5 lesen wir: „Diese Zwölf sandte Jesus, gebot ihnen und sprach: Gehet nicht auf der Heiden Straße, ziehet nicht in der Samariter Städte.“ Und Matth. 28, 19: „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker.“

Und warum über eine Tatsache in einem Evangelium zwei Berichte?

Wie ließe sich das alles von der Zweiquellentheorie aus erklären?

Jeder von den Evangelisten, auch Markus, hat wertvolles Eigengut. Jeder hat seine schriftstellerische Eigenart.

Matthäus erzählt nüchtern, ja geschäftsmäßig. Ihm kommt es darauf an, das Verhältnis zwischen Weissagung und Erfüllung nachzuweisen. Fast jede Geschichte schließt er mit einem Schriftwort. Zu vergleichen Kapitel 26, 56: „Aber das alles ist geschehen, daß erfüllt würden die Schriften der Propheten. Da verließen ihn alle Jünger und flohen.“

Verschiedenfach tritt auch bei Matthäus das Streben nach übersichtlicher Ordnung hervor. Er hat in der Bergpredigt, bei den Gleichnissen, in der Strafrede gegen die Pharisäer einzelne Teile nach der Siebenzahl geordnet.

Markus zeichnet sich aus durch lebensvolle Darstellung. Er erzählt anschaulich und knapp. Herder urteilt über ihn: „Kein Evangelist hat so wenig Schriftstellerisches, soviel lebendigen Laut eines Erzählenden.“ Er liebt bei seinen Berichten einen feierlichen Schluß. So 2,12: „Und über die Maßen erstaunten sie und sprachen: wohl hat er das alles ausgeführt, sowohl den Tauben gibt er das Gehör, als auch den Stummen die Rede.“ Oft läßt er auch seinen Bericht ausklingen in einen Weck- und Mahnruf: 9, 50 „Habt Salz bei euch und haltet Friede untereinander!“ Manche Namen, die wir bei den andern Evangelisten vergeblich suchen würden, berichtet Markus. Erinnert sei an Jairus, Simon von Kyrene.

Ebenso finden wir einzelne Erzählungen nur bei Markus, so Kapitel 4, 26 von der sprießenden Saat, andere nur bei Matthäus, so Kapitel 25, 1—13 von den 10 Jungfrauen uff.

Lukas erzählt wie ein Dichter und Maler. Er ist der einzige unter den Evangelisten, der Spuren hellenistischer Bildung zeigt. Das beweist u. a. die feine Periode, die er als Prolog seinem Evangelium vorausschickt. Im übrigen meidet er dann die Perioden, um ebenfalls im Evangelienstil zu berichten. Es finden sich sogar recht schwerfällige Wendungen in seinem Evangelium. So Kapitel 4, 21: Und er fing an zu sagen zu ihnen. — Wo bleibt denn da der Dichter und Maler? Diese stilistischen Steifheiten erklären sich daraus, daß er diese Wendungen genau so beibehalten hat, wie sie ihm überliefert wurden.

Den Eindruck einer Übersetzung machen die Kindheitsberichte.

Mit großer Vorliebe preist Markus die Armut.

Eindringlicher denn jeder andere Synoptiker warnt er vor den Gefahren des Reichtums.

Er schildert in lebendigen Zügen das Glück des begnadigten Sünderz. Manches Idyllische findet sich in seinen Erzählungen.

Die schriftstellerische Individualität der Synoptiker ist auch ersichtlich aus der Art und Weise, wie sie des Heilandes Eintritt in die Öffentlichkeit uns vor Augen führen.

Matthäus führt uns nach einer allgemeinen Orientierung über Jesu Wirken (4, 23—25) in die Bergpredigt ein, um hieran Christi Wunderwerke zu schließen. (Kapitel 8. 9.)

Markus schildert den Heiland „in der aufreibenden Unruhe des ersten Arbeitstages“.

Lukas zeigt uns den Heiland „als Lehrer und Verkünder seiner Messianität“ in der Synagoge von Kapernaum. (4, 16—30.)

Die Verschiedenartigkeit der synoptischen Berichte zeigt sich auch darin, wie Jesus' Stellung zum Geseze dargestellt wird.

Die Gesamtanschauung, die das Markusevangelium beherrscht, ist die: Was Gott durch der Propheten Mund kundgetan, ist in Christo

erfüllt. Er stellt den Heiland in scharfen Gegensatz zur „offiziellen“ Frömmigkeit.

Matthäus rückt Jesu „grundsätzliche Stellung zum Gesetz“ ins rechte Licht: „Ihr sollt nicht wähnen, daß ich gekommen bin, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen. Ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen.“

Der Gegensatz des Heilandes zu den Pharisäern wird bei Matthäus ins grellste Licht gerückt. Wir erinnern nur an das 23. Kapitel, das „Jesu Unterricht von den Schriftgelehrten und Pharisäern“ behandelt. „Wehe euch, Schriftgelehrten und Pharisäer, ihr Heuchler! Wehe euch, verblendete Leiter, die ihr Mücken seiget und Kamele verschluckt!“

Unders Lukas. Wenn er von den Pharisäern berichtet, tut er's in dem kühlen Tone des Berichterstatters. Er wird nicht wie Markus oder Matthäus innerlich warm dabei.

Es gehört auch nicht zu seinem Hauptanliegen, Jesu Stellung zum Gesetz zu charakterisieren.

Eine merkwürdige Übereinstimmung findet sich — bei den Synoptikern sowohl als auch bei Johannes — in den Berichten über die Leidensgeschichte.

Wie aber? Spricht diese Tatsache nicht für die Zweiquellentheorie?

Die Ausführungen Prof. Heinrichs scheinen uns auch hier das Rechte zu treffen. „Wenn irgendein Teil der evangelischen Geschichte dies Gepräge unerfindbarer Erinnerungen besitzt, so ist es dieser.“ Die Übereinstimmungen erklären sich aus dem unvergeßlichen Eindrucke der Leidenswoche.

Überdies umfassen die Leidensstage nur eine Spanne Zeit, so daß sie sich jedem Zeugen fest einprägen konnten. —

Betrachten wir am Schlusse das Johannesevangelium. Als Geschichtsquelle ist es — wie wir schon erwähnt haben — von der Kritik ausgeschlossen worden.

Kein Buch des Neuen Testaments ist so verschieden beurteilt worden als dieses.

Nach uralter Überlieferung des Irenäus schrieb Johannes sein Evangelium in Ephesus auf Bitten seiner Freunde.

Man zweifelt aber jetzt daran, daß Johannes Verfasser des Evangeliums ist. Demgegenüber stellt Prof. Heinrich die Behauptung auf: Autor bleibt Johannes, auch wenn das Evangelium aus erbaulichen Vorträgen von zweiter Hand — vielleicht von einem ihm nahestehenden Schüler — zusammengefügt worden ist.

So soll Kapitel 21*) nicht von Johannes, sondern von der Hand des Herausgebers herrühren.

Weitere Ergänzungen des Evangeliums durch den Überarbeiter bleiben noch abzuwarten.

Wellhausen arbeitet auf diesem Gebiete. Zu vergleichen: Wellhausen, Erweiterungen und Änderungen im vierten Evangelium. 1907.

*) Christi Auferstehung geoffenbart in Galiläa.

Vergleichen wir das Johannesevangelium mit der Synopse, so ergibt sich, daß es ein viel einheitlicheres Gepräge als diese hat. Es ist keine Sammelarbeit.

Eigenartig, fast einzig in ihrer Art, sind Sprache und Stil des Evangeliums. „Der alttestamentliche Sprachgeist schuf sich ein griechisches Gewand.“ Die Rede tief, schwer, abstrakt, arm an Bildern, Allegorien liebend — ist glatt griechisch. Der Satzbau freilich muß als ungrisch bezeichnet werden. Er entwickelt sich in den Formen des alttestamentlichen Parallelismus.

Meist stellt der Bearbeiter das Prädikat an die Spitze. Zu vergleichen: Am Anfang war das Wort. Eine weitere Stileigentümlichkeit ist die Wiederholung des Dingwortes und die Vermeidung des Relativpronomens.

Zu vergleichen Kapitel 11, 50: „Es ist uns besser, ein Mensch sterbe für das Volk, denn daß das ganze Volk verderbe.“ Kapitel 1, 10: „Es war in der Welt, und die Welt ist durch dasselbige gemacht, und die Welt kannte es nicht.“

Als weitere Eigentümlichkeit fällt dem Leser das Fortspinnen des Gedankens durch Übernahme des Prädikates als Subjekt des folgenden Satzes: „Was da geworden ist, war in ihm Leben, und das Leben war das Licht der Menschen. Und das Licht scheint in der Finsternis, und die Finsternis nahm es nicht auf.“ Auffällig sind ferner die Antithesen: „Alles ward durch ihn, und ohne ihn ward nichts.“

Johannes zeigt ferner eine gewisse Vorliebe für bestimmte Partikel und Präpositionen (daß, damit [ohne Zweckbedeutung] in).

Ein gewisses Ungeschick in der Veranschaulichung, ein Ringen mit dem Ausdrucke tritt da zutage, wo der Bearbeiter erzählt; so Kapitel 6, 22: Des andern Tages sahe das Volk, das diesseit des Meeres stand, daß kein anderes Schiff daselbst war, denn das einzige, darein seine Jünger getreten waren, und daß Jesus nicht mit seinen Jüngern in das Schiff getreten war, sondern allein seine Jünger waren weggefahren. — — —

Ganz besonders eigenartig ist die Methode der Darstellung.

Es werden uns nur sieben Wunder berichtet: Hochzeit zu Kana, Heilung des Sohnes des Königschen, Heilung des 38 Jahre lang Kranken am Teiche Bethesda, Speisung der Fünftausend, Christus auf dem Wasser wandelnd, Heilung des Blindgeborenen, Erweckung des Lazarus.

Die Wunder sind zumeist Johannes Symbole höherer Wahrheiten. Sie dienen ihm mehr als Einleitung für die folgenden Verhandlungen als zum Transparent für eine tiefsinnige Idee. So schließt er an das Speisungswunder eine Rede an, in der er die Bedeutung des heiligen Abendmahls klar macht und Christus als Lebensbrot darstellt. Die Blindenheilung gibt Anlaß zur Rede über das Licht der Welt. Nach dem Berichte über die Erweckung des Lazarus vergegenwärtigt er Jesus als die Auferstehung und das Leben.

Das Thema der Rede — zu vergleichen: „Das Brot des Lebens“ — wird „wie ein Leitmotiv einer Bachschen Fuge“ durchgeführt.

Schließlich sei noch auf eine andere Eigenart des Johannes hin-

gewiesen, wodurch er sich ganz besonders von den Synoptikern unterscheidet. Er erhebt die Gestalten der Geschichte zu „Typen und Repräsentanten bestimmter geschichtlicher Größen“. Nikodemus wird zum Typus des halbherzigen Schriftgelehrtentums, die Samariterin zum Typus des Heidentums in seiner Sünde und Heilssehnsucht, Jesus zum Repräsentanten der ewigen Ratschläge Gottes*). Durch diese Typisierung erinnert der Evangelist stark an den Alexandriner Philo, der die Patriarchen zu Typen bestimmter Tugenden erhebt, geschichtliche Ereignisse umdeutet zu Seelenerlebnissen, der Moses als „Idealbild des echten Königs, Priesters und Propheten“ darstellt.

Die Vorstellung der alexandrinischen Philosophie vom Logos, von dem ewigen Worte, d. i. der Gott innewohnenden Vernunft, wendet der Verfasser des vierten Evangeliums an auf die Person Jesu. Er will im philosophischen Ausdruck seiner Zeit verständlich machen, daß Gott sich in Jesu offenbarte. Der Auferstandene wird ihm nach Person und Werk der Inbegriff aller Gottesoffenbarung, der Ausleger des Heilswillens Gottes: „Niemand hat Gott je gesehen. Der eingeborne Sohn, der in des Vaters Schoß ist, der hat es uns verkündet.“

Obwohl in bezug auf Geschichtsausnutzung der Evangelist und Philo sich vergleichen lassen, führt doch Prof. Heinrici aus, „daß er eine direkte Beeinflussung des Evangeliums durch Philo nicht wahrnehmen kann“. „Bei Johannes ist die Triebkraft das Erleben des Jüngers, bei Philo das Streben, Moses als Lehrer der Griechen zu erweisen.“

Wir sind am Schlusse. Es erübrigt sich nun noch, nach dem praktischen Gewinn, nach dem Gewinne des Vortrags für die Unterrichtspraxis zu fragen.

Naturgemäß war der Vortrag mehr theoretischer Natur. Aber einige Scherfslein für die Unterrichtspraxis sind doch dabei abgefallen.

1. Es dürfte sich nicht empfehlen, das ganze Johannes-evangelium als Klassenlektion auszuwerfen. (Vergl. unseren Lehrplan!) Wir erinnern daran, daß es von der Kritik als Geschichtsquelle ausgeschlossen wurde. Wir erinnern an die abstrakte, bilderarme, oft doppelsinnige Sprache. Wir erinnern an die symbolische Terminologie und an die Typisierung.

2. Bei der Auswahl der Unterrichtsstoffe, bei der Vorbereitung auf den Unterricht wolle man sich dessen bewußt sein: der geschichtlichen Wirklichkeit steht Markus am nächsten. Das Wunderhafte wächst von Markus zu Matthäus zu Lukas.

3. Es dürfte u. E. sehr angebracht sein, auf der Oberstufe die Kinder einmal darüber aufzuklären, daß die biblischen Bücher aus der Missionsarbeit der apostolischen Zeit

*) Die Typisierung beherrscht das ganze Evangelium. Dieses kann eine Typilogie im großen Stile genannt werden. Dabei bleibt aber die Geschichtlichkeit der Personen und Ereignisse unberührt.

herausgewachsen sind und nicht dazu bestimmt waren, Weltliteratur zu werden.

4. Ferner würden wir für sehr zweckdienlich halten, den Kindern auf Grund der vier großen Paulinischen Briefe, welche als gesichertes Resultat geschichtlicher Prüfung gelten, die untersten Fundamente des Geschichtsbildes Jesu vorzuführen.

5. Gutzuhießen wäre es auch, darauf hinzuweisen, daß im Leidensevangelium bei den Synoptikern sowohl als bei Johannes in bezug auf Anordnung und Erzählweise die weitgehendste Übereinstimmung herrscht.

6. Die Methode des Johannes, das Wunder zum Transparent für eine tiefsinnige Idee zu machen, empfehlen wir zur Nachahmung.

7. Da die alte Lehre von der Verbalinspiration gefallen ist, muß es die Schule als ihr gutes Recht und als ihre heilige Pflicht ansehen, der offenbaren Wahrheit die Ehre zu geben.

8. Da wir aber — besonders die Jugend — für das Allermmodernste gar leicht zu begeistern sind, besonders da, wenn es „einen gewissen Tick“ gegen die Tradition hat, so dürfte die Warnung nicht unangebracht sein:

Hüte dich, Erkenntnisse, die in der historisch-kritischen Untersuchung noch nicht abgeschlossen sind (und es sind deren gar viele!) zu popularisieren.

Vielleicht geht die Debatte diese 8 Sätzen weiter noch!

Der Dreh- und Angelpunkt unserer Darlegungen war Jesus von Nazareth.

Wir schließen — zugleich hinüberleitend zum nächsten Vortrage — mit einem Worte Leopolds von Ranke (1886 †), des großen Geschichtsforschers:

„Unschuldiger und gewaltiger, erhabener und heiliger hat es auf Erden nichts gegeben, als Christi Wandel, sein Leben und Sterben; das Menschengeschlecht hat keine Erinnerung, die dieser nur von ferne zu vergleichen wäre.“

Wie ist in der Schule das Leben Jesu historisch-pragmatisch darzustellen und zu behandeln?*)

(Vortrag, gehalten auf der Kreislehrerkonferenz zu Halle a. S. am 22. Juni 1910.)

Von P. Just.

Solange es eine christliche Kirche gibt, ist das die Kernfrage gewesen, die aller Herzen bewegt hat, die Frage, die der Herr den Pharisäern vorlegt: „Wie dünkt euch um Christo? wes Sohn ist er?“ Ist er nur Davids Sohn — ein bloßer Mensch — oder ist er vielmehr

*) Besondere Umstände zwingen diesmal leider, in demselben Hefte zwei Religionsaufsätze zu bringen.

zugleich Davids Herr — der wahre Gott, der Herr Zebaoth? (Matth. 22, 42—46).

Seit dem Bekenntnis des Petrus: „Du bist Christus, des lebendigen Gottes Sohn!“ (Matth. 16, 16); dann des Thomas: „Mein Herr und mein Gott!“ (Joh. 20, 28), dann des Paulus von dem „Sohne Davids nach dem Fleisch, der sich erwiesen hat als ein Sohn Gottes nach dem Geist der Heiligkeit kraft der Auferstehung von den Toten“ (Röm. 1, 3 f.) und dem des Johannes von dem „Fleisch gewordenen Wort“ (Joh. 1, 14) und das Jesus Christus ist „Der Erste und der Letzte“ (Offenb. Joh. 1, 17), der „Anfang der Kreatur“ (Offenb. Joh. 3, 14) „Das Wort Gottes“ (Offenb. Joh. 9, 13), bis hinein in unsere Tage hat sich des Menschen Geist gemüht, das Geheimnis von Christo zu ergründen, das Rätsel zu lösen, daß der Mensch gewordene Gottessohn von Gott unterschieden und auch Gott gleich zu setzen sei. Aber während man in der alten katholischen Kirche vom 3. bis 5. Jahrhundert damit zu kämpfen hatte, die Gottheit Jesu gegen Männer wie Paul von Samosata (Bischof von Antiochien), Nestorius (Patriarch von Konstantinopel) u. a. zu verteidigen, muß man gegenwärtig den Kampf aufnehmen mit Hyperkritikern wie Arthur Drews', welche die geschichtliche Existenz Jesu überhaupt leugnen. Aus dieser Situation herausgeboren ist gewiß auch das II. Thema der diesjährigen Kreislehrerkonferenz für den Regierungsbezirk Merseburg. Auch die Schule — nicht nur die Kirche — soll dazu beitragen, daß Propheten vom Stamme Drews' verstummen. Und je eher wir erreichen, daß schon die Kinder von der historischen Wirklichkeit des Lebens Jesu eine Vorstellung bekommen, desto spurloser werden später Behauptungen, welche die Existenz Jesu leugnen, an der Christenheit vorübergehen.

Che ich aber dazu übergehe, zu zeigen, wie der „Leben-Jesu-Unterricht“ am segensreichsten für die Kinderherzen zu gestalten sei, sei es mir gestattet, noch einen kurzen Blick auf die Geschichte der „Leben-Jesu-Bewegung“ in der Theologie und Pädagogik zu werfen.

Die „Leben-Jesu-Frage“ in der Theologie hat eine lange, lehrreiche und, wenn man will, auch trostlose Geschichte hinter sich. Welche Fülle von Frömmigkeit und Arbeit, von Geist und oft auch profanem und nicht gerade feinem Wiß ist aufgewandt worden, dies große Rätsel der Welt- und Heilsgeschichte zu enträtseln, dies Problem zu lösen! Origenes und Eusebius, Hieronymus und Chrysostomus haben in der alten katholischen Kirche, der heil. Bernhard mit seiner schwärmerischen Andacht zu dem menschlich vorgestellten, liebend leidenden Christus, der „seraphische Lehrer“ (Franziskaner) Bonaventura und der edle Mystiker Thomas a Kempis haben es in der mittelalterlichen Kirche versucht, das Leben Jesu ihren Zeitgenossen ins Herz zu predigen.

Stark tritt naturgemäß das „Leben Jesu“ auch in der Reformationszeit in den Vordergrund; denn die Reformatoren suchten die starken Wurzeln ihrer Kraft in dem Grunde, außer welchem keiner gelegt war, in Jesu Christo. Aber erst nach dem dreißigjährigen Kriege vertiefte man sich in die Erscheinung Christi um ihrer selbst willen; ja das

friederizianische Zeitalter wendet in engstem Zusammenhange mit der klassischen Rationalliteratur dem Leben Jesu eine Aufmerksamkeit zu wie nie zuvor. Namen wie Klopstock, Reimarus, Lessing, Herder und Semler sind als Zeuge. Sie weisen zugleich auch auf die doppelte Betrachtungsweise des Lebens Jesu hin: während die eine Richtung in ihm nur den konkreten Gott erkannte (Klopstocks Messias), trieben die anderen dazu, das Menschliche im Leben Jesu menschlich zu fassen und veranlaßten so zugleich eine psychologische Betrachtung seiner Person. Das geschah in den von Lessing veröffentlichten „Fragmenten eines Ungenannten“, angeblich auf der Wolfenbütteler Bibliothek gefunden, in Wirklichkeit Bruchstücke aus einer Schrift des Hamburger Professors Reimarus. Erst von dieser Zeit an kann die Theologie von einer pragmatischen Behandlung des Lebens Jesu reden.

Daß Reimarus vielen aus dem Herzen gesprochen hatte, beweisen die verwandten Darstellungen von Reinhard (Oberhofprediger in Dresden) † 1812 und Heß (Oberpfarrer in Zürich) † 1828 („Geschichte der drei letzten Lebensjahre Jesu“ 1767 u. „Jugendgeschichte Jesu“ 1773). Aber diese Vermenschlichung Jesu führte auf einer Seite auch ins Extrem, wie der in Halle versumpfte Philanthrop Bahrdt † 1792 und Pastor Venturini zu Scheppenstedt († 1849) beweisen. Des letzteren „Natürliche Geschichten des großen Propheten von Nazara“ hatten großen buchhändlerischen Erfolg.

Dem Rationalismus waren besonders die Wunder im Leben Jesu ein Stein des Anstoßes, man suchte sie auf natürliche Ereignisse zurückzuführen.

Schleiermacher († 1834) ging dem Rationalismus ernstlich zu Leibe. Er ist der Meinung, das Innerliche Jesu sei göttlich. Er könne sagen: „Wer mich siehet, der siehet den Vater.“

Auch Hegelsteinberg († 1869) trat in seiner „Evangelischen Kirchenzeitung“ dem Rationalismus scharf entgegen, die Hegelsche Philosophie leistete ihm Vorspanndienste.

Da erschien plötzlich (1835) das Leben Jesu von David Friedrich Strauß in Tübingen. Er warf zuerst die Frage auf, ob unsere Evangelien überhaupt Geschichte, ob sie nicht vielmehr Mythos, heilige Sage aus dem Urchristentum seien.

Noch weiter ging der Privatdozent Bruno Bauer in Bonn. Er behauptete (1842), Jesus habe nicht gelebt, seine Persönlichkeit sei im 2. Jahrhundert von der derzeitigen Philosophie geschaffen worden. Wir sehen, Arthur Drews hat Vorläufer gehabt.

Diese negativen Bestrebungen hatten aber doch das Gute, daß sie den Anlaß gaben, zu einer Reihe gründlicher, von verschiedenen Standpunkten aus unternommener Darstellungen des Lebens Jesu, wie die von Reander in Berlin († 1850), Ammon, Oberhofprediger in Dresden († 1849), Peter Lange in Bonn († 1884) und Bieth, Prediger an der Parochialkirche in Berlin († 1901).

Auf neue Abwege dagegen geriet die Kritik zuerst durch den phantasievollen Roman „Das Leben Jesu von Renan“ († 1892 in Paris). Wir dürfen

es in vieler Beziehung ein Gegenstück zum Strauß'schen Buche nennen. Das Letztere geht in der vollen, schweren Waffenrüstung deutscher Professorengelehrsamkeit einher, es atmet einen streng methodischen Geist und wir selbst sehen dem Verfasser Schritt für Schritt bei seiner Arbeit zu. Renans „Leben Jesu“ ist ein leicht beschwingter, mit französischem Esprit geschriebener, warm mit sich fortreisender Feuilleton-Roman. Mit persönlicher Anteilnahme begleitet er seinen Helden, jubelt, weint und trauert mit ihm. Dem am Kreuze erlegenen Helden ruft er begeistert nach: „Ruhe nun in deinem Ruhm, edler Bahnbrecher! Dein Werk ist vollbracht. Deine Gottheit ist begründet!“ Freilich fährt er eigentümlich fort: „Fürchte nicht mehr durch einen Fehler, das Gebäude deiner Bestrebungen einstürzen zu sehen. Von nun an wirst du, den Gefahren der Gebrechlichkeit entrückt, von der Höhe des göttlichen Friedens herabsehen auf die unendlichen Folgen deiner Taten.“ Renan schließt mit den Worten: „Jesus wird nicht übertroffen werden. Sein Kultus wird sich unaufhörlich verjüngen. Seine Leiden werden die besten Herzen rühren, alle Jahrhunderte werden verkünden, daß unter den Menschen kein größerer geboren ist als Jesus.“

Ernstester und gelehrtester ist Reims „Geschichte Jesu von Nazareth“ (A. † 1878 als Professor in Gießen). Er greift auf Strauß zurück und lehnt den geschichtlichen Charakter wie die Vereinbarkeit des Johannes mit den Synoptikern ab. Die Grundlage des Lebens Jesu ist für Reim das Markus-Evangelium. Zugleich betont er, daß die Hauptzüge bei Markus und Matthäus sich decken. Die Frage welcher von ihnen früher schrieb (er selbst sieht Markus als den späteren an), ist deshalb für ihn ohne Bedeutung.

Auf vermittelnd=positivem Boden stehen die Werke von Bernhard Weiß-Berlin und Willibald Beyschlag († 1900 als Professor in Halle). Beides sind Versuche, die Johanneische Darstellung mit der synoptischen zu vereinigen, dieser im Porträt malend, jenes mehr Einzelphotographien gebend.

Von der modernen Flut der Geschichten Jesu will ich nur auf die von Bouffet, Neumann, Schmidt, Holzmann und Wernle hinweisen.

Trotz dieser eifrigen „Leben-Jesu-Forschung“ lehnen sowohl positive wie kritische Stimmen die Möglichkeit der Darstellung eines Lebensbildes Jesu ab. Aus dem Lager der ersteren nenne ich Gremer († 1904 als Professor in Greifswald), Martin Röhler (Prof. in Halle) und Abt Uhlhorn. Röhler sagt: „Ich sehe die ganze Leben-Jesu-Bewegung für einen Holzweg an; ein Leben Jesu ist für die Wissenschaft nach dem Maßstabe moderner Biographie eine unlösbare Aufgabe; denn die vorhandenen Quellen reichen nicht aus, und die ersetzende Kunst ist ihr nicht gewachsen.“ „Für unser Glaubensleben“, sagt Abt Uhlhorn, „ist es gleichgültig, ob dieses oder jenes Ereignis früher oder später stattgefunden hat.“ Professor Harnack, von der Gruppe der kritischen Theologen, hat schon 1874 die These verteidigt: „Eine Biographie Jesu kann nicht geschrieben werden.“ Die liberale Theologie verneint die Möglichkeit eines Lebensbildes Jesu, weil sie die Evangelien, die Quellenschriften, im ganzen oder doch

der Hauptsache nach für unglaubwürdig hält. Die positive Richtung weist solche Lebensbilder ab, weil sie der Ansicht ist, daß jede biographische Darstellung zur Beeinträchtigung der Wirklichkeit und Wahrheit führt, weil der Biograph in den Quellen nur Bruchstücke vorfindet und seine Phantasie zuviel Eigenes hinzutun muß. Sie will sich den biblischen Christus nicht durch einen Christus der Phantasie verdrängen lassen.

Trotz dieser ablehnenden Haltung der Theologie hat die Pädagogik ihrerseits auf ein Lebensbild Jesu nicht verzichtet, trotzdem sie, insonderheit auch durch die gegenwärtige Methode der übrigen Unterrichtsfächer dazu versucht werden könnte. Hier herrscht eine das System ablehnende Richtung und man neigt dem Gefühlsmäßigen, dem Originellen zu. In der Erdkunde beispielsweise hat man die alte Schablone Lage, Grenzen, Größe usw. verlassen und ist zum Landschaftsprinzip gekommen; in der Naturgeschichte vom Systematischen zu den „Lebensgemeinschaften“. Läuft man nun nicht im Religionsunterrichte durch die Aufstellung eines Lebensbildes Jesu, als etwas Systematischem, Gefahr, denselben vom Gefühlsmäßigen zum Verstandesmäßigen, zum Systematischen zu erniedrigen? Keineswegs! Gewichtigere Gründe sind für ein Lebensbild Jesu ins Feld zu führen. Bei der Behandlung von einzelnen Geschichten erhalten die Kinder keinen Begriff von Jesus. Mit einem Fernrohre kann ich wohl einen Stern genau beobachten, aber das Gesichtsfeld ist zu klein, um das ganze Weltbild deutlich zu sehen; oder, bei der Betrachtung eines Bildes verfahre ich nicht so, daß ich heute einen Quadratdezimeter davon betrachte und morgen einen anderen usw., bis ich schließlich auf diese Weise mit dem ganzen Bilde fertig bin. Dabei könnte ich höchstens in die Technik des Gemäldes eindringen, seinen Hauch verspürte ich nicht, und seine Sprache bliebe mir verborgen. Die verstehe ich nur bei einer Gesamtbetrachtung. So erfährt auch im Lebensbilde Jesu die einzelne Geschichte eine andere Beleuchtung. Wenn aber gerade den Geschichten aus dem Leben des Heilandes eine solche Behandlung zuteil werden soll, so rechtfertigt sich dieses noch besonders aus der einzigartigen Bedeutung seiner Person. Keine ist in der Urkunde der göttlichen Offenbarung, der heiligen Schrift, mit gleicher Ausführlichkeit und Allseitigkeit, mit gleicher Begeisterung und Innigkeit gezeichnet. Sie tritt als die Hauptperson aller Offenbarung auf; alle vorhergehende Heilsgeschichte ist nur Vorbereitung, alle nachfolgende nur Ausfluß seiner in ihm vollkommenen Offenbarung, als der da redet und handelt in völliger Einheit mit dem Vater, als der vollgiltige Repräsentant des unsichtbaren Gottes. Alles Heilswerk, die längst angebahnte und ersehnte Erlösung ist von ihm ausgewirkt und strahlt in ihm wie die Sonne im Mittagsglanze voll hellen Lichtes und erquickenden Lebens. Er ist der Herr seiner Kirche, die zu ihm aufschaut als zu ihrem erhabenen und doch segnendem Haupte. Er ist jedes einzelnen Christen einziger Trost, rechte Wahrheit und Kraft im Leben und Sterben. Er ist unserer Kinder bester Freund, den sie seit dem Tage der Taufe geweiht je und je zugeführt wurden, dem sie in der Konfirmation ewige Treue geloben, den sie mitnehmen müssen für ihr ganzes späteres Leben zu ihrer Weisheit und Gerechtigkeit, Heiligung

und Erlösung. Das sind alles Aufforderungen genug, um namentlich das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe deutlich hervortreten zu lassen.

Mit dem Gedanken, statt der einzelnen Jesusgeschichten „ein vollständiges Lebensbild Jesu, in Form einer nach dem Gesetz von Ursache und Wirkung zusammenhängenden Handlung unter steter Beachtung nicht bloß der äußeren Ursachen, sondern auch der inneren Motive“ darzubieten, trat in der pädagogischen Welt mit Erfolg zuerst der Schneeberger Schuldirektor Bang (1893) auf, wenn auch der Herbartianer Thrändorf in seinem „Leben Jesu und der zweite Artikel“ (1890) die ersten Anregungen gegeben hat. Doch Bangs Forderung waren einerseits zu weitgehend, da er jede Tat und jede Lehre des Heilandes in einen historisch-pragmatischen Rahmen pressen will; andererseits ist er engherzig, besonders in dogmatischer Beziehung. Er will zwei Christusbilder, ein ethisch-menschliches, das er dem biblischen Geschichtsunterricht, und ein dogmatisch-göttliches, das er dem Katechismusunterricht zuweist, unterschieden wissen. Diese Zweiteilung ist unseres Erachtens nach unhaltbar, weil jene beiden Seiten in biblischer Geschichte und Katechismus hervortreten. Auch ist es ein großer Irrtum Bangs, zu meinen, man könne ein historisch-pragmatisches Lebensbild nach geschichtlichen Ideen entwerfen und der Idee zuliebe auch einmal die chronologische Folge ändern. Das Geschichtliche nach Ideen zu konstruieren, ist ausschließlich Sache des Dichters. Der Historiker erzählt nur auf Grund dessen, was er in seinen Quellen durch Vergleichen, Scheiden, Urteilen findet. Das ist der Standpunkt der modernen Geschichtsschreibung, dem Bang in keiner Weise gerecht wird. Will er aber wirklich als Dichter, nicht als Historiker das pragmatische Leben Jesu treiben, so muß er sich ein anderes Publikum suchen, als Kinder.

Trotz der Reformversuche Bangs ist also der „Leben-Jesu-Unterricht“ nach wie vor verbesserungsbedürftig geblieben. Über die Frage, wie er am fruchtbarsten für die Kinder zu gestalten sei, ist man noch geteilter Meinung. Die königliche Regierung will uns durch obiges Thema eine Richtschnur geben, indem sie eine historisch-pragmatische Darstellung und Behandlung wünscht. Die Bang'schen Leben-Jesu-Bilder, so vermuten wir, haben auch ihr nicht zugesagt. Daher müssen wir der historisch-pragmatischen Darstellung des Lebens Jesu eine andere Auffassung geben.

An sich bedeutet historisch-pragmatische Geschichtsschreibung eine Betrachtung der Geschichte, die auf den ursächlichen Zusammenhang, insbesondere auf die mannigfache Bedingtheit des menschlichen Handelns und Denkens durch andere Faktoren (Zeit, Ort, Bildung usw.) Rücksicht nimmt. Der Hauptakzent wird dabei auf das „historisch“ zu legen sein, und der Pragmatismus wird nur eine untergeordnete Stellung einnehmen können. Wir müssen den Kindern und durch sie den modernen Menschen das Jesusbild der geschichtlichen Urkunden, also der Evangelien näher bringen. Eine solche geschichtliche Betrachtung des Lebens Jesu hat jedenfalls ihr Recht. Während es zur Zeit des Orthodoxyismus Hauptsache war, die theokratische Seite des Lebens Jesu zu betrachten, tut es der modernen Zeit not, die menschliche Seite des Herrn, seine Liebe zu

den Verlassenen, Armen und Notleidenden hervorzuheben und ihr sein menschlich-liebenswürdiges Bild tief ins Herz zu pflanzen, damit sie in ihm und durch ihn die Liebe von oben spürt.

Daß Jesus=Mensch, auch Mensch gewesen ist, hat die kirchliche Lehre nie geleugnet, wie ja schon aus meinen einleitenden Bemerkungen hervorging. Das leugnet auch die heutige katholische Kirche nicht. Feiert sie doch am Tage nach der Oktave Fronleichnam das Herz-Jesu-Fest, durch welches sie die Menschheit Jesu den Gläubigen näher zu bringen sucht. Auch die Heilige Schrift erzählt uns von der menschlichen Entwicklung des Herrn (Lukas II: Er nahm zu an Weisheit, Alter und Gnade usw.). So hat sein ganzes Leben auch unter Einwirkung subjektiv-psychologischer und aus der Welt ihm entgegentretender Bedingungen gestanden und je eher wir erreichen, daß schon die Kinder von der historischen Begreifbarkeit des Lebens Jesu eine Vorstellung bekommen, desto weniger werden später die Behauptungen von Artur Drews und Genossen, welche die geschichtliche Existenz Jesu leugnen, ernst genommen werden. Wenn ich Jesus nur als wahrhaftigen Gott darstelle, muß ich einen Pragmatismus ablehnen; denn dann stand ja sein Erlösungsplan von vornherein fest.

Bei der Darstellung des Lebens Jesu haben wir uns weder an die Lebensbilder Jesu der positiven, noch an die der kritischen Theologie zu halten, weil sie alle mehr oder weniger subjektive Darstellungen sind und in den Fehler verfallen, ein vollständiges historisch-pragmatisches Lebensbild geben zu wollen. Die Lücke im Lebensbilde Jesu vom 12. bis zum 30. Lebensjahre ist durch keine Phantasiegebilde nach Art der apokryphen Evangelien zu überbrücken. Daher sind die Lebensbilder Jesu von Rosegger und Frennsen für die Schule abzulehnen. Und mit Hilfe der Psychologie läßt sich die Lücke im Leben Jesu auch nicht ausfüllen; denn: „Ins Innere der Natur dringt kein geschaffner Geist, zu glücklich, wenn sie noch die äußere Schale weist.“ Die innere Entwicklung Jesu wird und soll uns auch immer ein Geheimnis bleiben, wie der Apostel sagt: „Ründlich groß ist das gottselige Geheimnis: Gott ist geoffenbaret im Fleisch.“ Unsere alleinige Quelle, aus der wir für ein historisch-pragmatisches Lebensbild Jesu schöpfen, ist die Bibel, sind die Evangelien. Und solange wir evangelische Christen sein wollen, muß das, was uns die Bibel von Jesus erzählt, und die Art, wie sie es tut, für unser gesamtes religiöses Leben, also auch für die Jugenderziehung genügen. Dabei versteht es sich von selbst, daß wir diese biblische Darstellung mit pädagogischer Kunst verwerten und demnach auch behandeln müssen. Aber die Darstellung selber muß, wenn sie sich nicht auf außerbiblische und unbiblische Wege verirren will, sich durchaus mit der biblischen Geschichte begnügen. Bei der historisch-pragmatischen Darstellung wie sie Bang will, wird ein Moment eingetragen, und zum herrschenden Gesichtspunkte gemacht, das der biblischen Darstellung fehlt. Wir können uns denken, warum es ihr fehlt: weil die pragmatische Verknüpfung und Eingliederung der geschichtlichen Tatsachen sich gegen den Glauben — als das Ziel der biblischen Darstellung — indifferent verhält,

also für ihn wertlos ist; weil es für mein Glaubensleben offenbar völlig gleichgültig ist, ob ich z. B. ein Wort Jesu einen Monat früher oder ein halbes Jahr später ansehe. Darum finden wir in der Bibel etwas, was wir sonst in einer historisch-pragmatischen Darstellung gewiß nicht finden dürfen, nämlich die beinahe aphoristische Art der Erzählung, der es sichtlich nicht um den Zusammenhang der geschichtlichen Momente, sondern nur um diese Momente selber zu tun ist. Schon der verschiedene Zusammenhang, in dem manche Episoden bei den einzelnen Evangelisten erscheinen, ist für die unpragmatische Geschichtsschreibung der Bibel ein charakteristisches Zeichen. Und haben wir nun den Beruf, die Bibel zu forrigieren? zumal wenn wir uns sagen müssen, daß es — soweit wir das Wesen des Christentums verstehen — tatsächlich nicht auf jenen Zusammenhang ankommt? Sollen wir aus dem Leben Jesu ein Drama konstruieren, wo wir doch das Gefühl haben, daß die Poesie, die dabei sicherlich ins Spiel kommt, mit Glauben und Christentum nichts zu schaffen hat? Wir meinen, es ist eine Pflicht der Ehrfurcht vor der Bibel und dem sittlich-religiösen Endzweck der Erziehung, daß wir mit peinlicher Sorgfalt alles vom Unterricht fern halten, was sich im letzten Grunde als eingetragen, als Zutat, als Dekoration kennzeichnet (Schwarz). Wir sollen nun aber die Bibel bei Darstellung eines Lebensbildes Jesu nicht benutzen, wie die Problemjäger und Virtuosen geschichtlicher Kunst. Die Botschaft von Christo versteht nur der recht, der die Evangelien mehr fein läßt, als eine problemreiche Nachricht für den Verstand. Die Ergebnisse der theologischen Wissenschaft gehören im allgemeinen nicht in die Schule, nicht in den erziehenden Unterricht,

1. aus Gründen, die in ihnen selbst liegen: sie sind nicht gesichert genug;
2. aus allgemein-pädagogischen Gründen: die Kindesseele verträgt an dem ihr gebotenen Unterrichtsstoff keine Kritik;
3. aus religiös-pädagogischen Gründen: die erziehliche Aufgabe des Religionsunterrichtes wird durch wissenschaftliche Erörterungen beeinträchtigt (Schwarz). Die Bibel ist nur für solche Menschen geschrieben, die Heilsverlangen haben.

Bei der historisch-pragmatischen Darstellung des Lebens Jesu wird es sich empfehlen, ein Evangelium zugrunde zu legen und die Lücken aus den übrigen zu ergänzen. Zum äußeren geschichtlichen Rahmen eignet sich am besten das Johannes-Evangelium, weil dieses den Aufriß des Lebens Jesu am begreiflichsten darstellt. Nach der Synopse ist der Schauplatz der Wirksamkeit Jesu der Norden des Heiligen Landes (Galiläa), bei Johannes Judäa und besonders Jerusalem, die dreimalige Anwesenheit in Galiläa wird bei ihm nur als vorübergehende behandelt. Johannes hat wohl aber die größere Glaubwürdigkeit für sich, sagt Jesus doch selbst: „Jerusalem, Jerusalem, wie oft habe ich deine Kinder versammeln wollen“ usw. Auch die allmähliche Steigerung des Hasses auf seiten der Gegner läßt sich psychologisch nur bei der Johanneischen Darstellung verstehen. Der zeitliche Rahmen der Wirksamkeit Jesu ist bei Johannes erweitert. Die Synopse erwähnt nur ein Passahfest,

Johannes deren drei, also hat die Wirksamkeit Jesu nach der Synopse nur ein, nach Johannes drei Jahre gedauert. Ein Unterschied besteht auch in bezug auf den Todestag: nach den Synoptikern stirbt Jesus am 15. Nisan, dem ersten Hauptfeiertage des Passahfestes, nachdem er am Abend zuvor das Passahlamm gegessen hat. Nach Johannes ist der Todestag der 14. Nisan. Die Angabe des Johannes ist jedenfalls wahrscheinlicher; denn es ist schwer denkbar, daß an einem großen jüdischen Festtage eine Hinrichtung stattfinden konnte. Die Schriftgelehrten und Hohenpriester gingen nicht ins Prätorium, damit sie nicht unrein würden, sondern Ostern essen möchten, heißt es, also haben sie das Passahlamm noch nicht gegessen. Auch ist es unmöglich, daß die gesetzestreuen Juden das Passahfest durch Werktätigkeit entweiht hätten; am hohen Passahfeste wäre Simon von Kyrene nicht vom Felde gekommen. So wird denn der Bericht des Johannes den Tatsachen entsprechen; der Irrtum der Synoptiker ist begreiflich, da sie ja nicht Augenzeugen waren. Dann ist allerdings das letzte Mahl Jesu mit seinen Jüngern nicht das gesetzliche Passahmahl gewesen, aber in der Weise des Passahmahles gehalten worden. Weil also der Ausriß des Lebens Jesu bei Johannes geschichtlich treuer zu sein scheint, empfehle ich auch sein Evangelium als geschichtlichen Rahmen für eine Darstellung des Lebens Jesu. Aber noch einen anderen Grund, einen psychologischen, will ich mit wenigen Worten erwähnen: die Ankündigung des Verräters ist in der Synopse psychologisch unverständlich. Auf die Frage der Jünger, wer ihn verraten würde, antwortet Jesus einfach: dem ich den Kissen eintauche und gebe, der ist's. Dann konnte er auch gleich sagen: Judas ist's. Nach Johannes verfährt er psychologisch. Nach der Verkündigung: „Einer unter Euch wird mich verraten“, möchten die Jünger gern wissen, wen er meine. Da winkt Simon Petrus den Lieblingsjünger Johannes zu sich, damit er es heimlich vom Herrn erforschen sollte. Dann weiß es bloß Johannes und der hat es dem Petrus gesagt, ohne daß es Judas merkte, und Petrus hat es dann weiter verkündigt. Diese Episode ist auch für Kinder eindrucksvoll, wirklich anschaulich und historisch-pragmatisch verständlich. Auch Petri Verleugnung ist nach dem Johanneischen Berichte verständlicher.

Das Johannes-Evangelium wird aber ergänzt werden müssen. Die Geburtsgeschichte Jesu wird, um nur einiges anzuführen, dem Lukas-Evangelium zu entnehmen sein, ebenso die Geschichten von Simeon und Hanna, sowie der zwölfjährige Jesus im Tempel, das Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Zachäus, Maria und Martha (Eins ist not) usw. Die Bergpredigt würde nach dem Matthäus-Evangelium zu behandeln sein, ebenso das Gleichnis von den zehn Jungfrauen und manches andere wertvolle Stück. Ich will noch einmal ausdrücklich hervorheben, daß nicht etwa das ganze Johannes-Evangelium, vom ersten bis zum letzten Kapitel, durchgenommen werden soll, sondern es soll wie gesagt, nur den geschichtlichen Rahmen des Lebens Jesu abgeben.

Eine vollständige Bewertung des gesamten historisch wertvollen Stoffes kann bei einer Darstellung für die Schule nicht verlangt werden,

wohl aber die Benutzung eines viel reicheren Materials, als es die üblichen Lehrpläne bieten. Vor allem müssen diejenigen gewöhnlich leider übergangenen Stücke der evangelischen Überlieferung herangezogen werden, die uns etwas von der dramatischen Bewegung im Leben Jesu erkennen lassen: die Kämpfe mit den Pharisäern und Priestern, die Sabbathheilungen, Fastenfrage, Streit über das Händewaschen, Beelzebub-Anklagen, Zeichenforderung, die Rede gegen den Pharisäismus, die Verwerfung in Nazareth, Jüngersehung und Rückkehr. Weiterhin auch solche Redestücke und Gleichnisse, aus denen man Erlebnisse und Erfahrungen Jesu erschließen kann, die Worte vom heimatlosen Menschensohn (Mt. 8), vom Jünger und Meister, von Friede und Streit (Mt. 10), der Weheruf über Chorazin und Bethsaida, das Gleichnis von den spielenden Kindern (Mt. 11).

Bei der Behandlung des Lebens Jesu wird zunächst auf die Voraussetzungen zu sehen sein, unter denen sein Leben sich entwickelte. Es werden also zunächst die religiösen Verhältnisse, unter denen er aufwuchs, zu schildern sein. Bei Jesu Frömmigkeit haben wir anzuknüpfen an Vaterhaus und Heimat. Wir stellen sie in den Gesamtrahmen des religiösen Lebens der damaligen Juden. Den ursprünglichen Nährboden seines Religions- und Sittlichkeits-Ideals muß man in Jesu Elternhause suchen. Seine Eltern sowie deren Freunde und Verwandten gehörten zu den Stillen im Lande, die auf den „Trost Israels“ warteten und eifrig nach dem Gesetze lebten. So wuchs Jesus auf im frommen Judentum. Er hat zunächst nichts Neues bringen wollen, keinen neuen Gott. Er trachtete danach, das alte Testament recht zu zu erfüllen; er lebt zunächst ganz im alten Testament. „Ich bin nicht gekommen, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen,“ sagt er, „sondern zu erfüllen.“

Die Messianische Hoffnung in Israel war zu seiner Zeit un- gemein lebendig, aber politisch veräußerlicht. Die Propheten des Alten Bundes hatten sich die Heilsvollendung unter dem Begriff eines Reiches gedacht, dessen König der von Jahve eingesetzte Messias, dessen Mittelpunkt Jerusalem und dessen geschichtliche Form ein die ganze Erde umfassendes, unvergängliches, mit inneren und äußeren Gütern ausgestattetes Weltreich sein sollte. Diese Anschauung war vom jüdischen Volke nach dem Erlöschen des prophetischen Geistes weiter veräußerlicht worden. Man streifte die idealen Züge ab. Man verkannte die inneren Bedingungen, an welche die Propheten die Teilnahme am Gottesreiche gebunden hatten. So verschränkte sich die messianische Idee zur Erwartung, daß der Messias das Judentum nach Vernichtung der feindlichen Völkermwelt zu einer weltbeherrschenden Machtstellung führen werde. Mit diesem Ideal hat sich Jesus vor Beginn seines öffentlichen Wirkens auseinander- gesetzt. Vieles von den Vorstellungen seiner Zeitgenossen muß er ablehnen. Das empfand er als Versuchung (Mt. 4). Nicht ohne innere Kämpfe mußte er sich hineinfinden in das Verständnis seines messianischen Berufes, das ihm aufging. Selbst in Gethsemane hat er sich noch im Angesichte des Todes von diesem falschen Ideal losgesagt, bis er endlich sprechen konnte: „Es ist vollbracht!“ (Joh. 19).

Als er selbst hindurchgerungen war, hat er der falschen Messias-Idee im Volke sich erwehrt. Zuerst übte er Zurückhaltung mit dem Messias-Titel, erst Mt. 16 (nach dem Bekenntnis des Petrus) heißt es: „Von da ab zeigte Jesus, wie er müsse nach Jerusalem gehen und dort viel leiden.“ Oft wurde er vom Volke eben, weil er alle Messiasbezeichnungen vermied, zur Entscheidung gedrängt. So erzählte uns Joh. 10: „Als Jesus auf dem Kirchweihfeste in Jerusalem war und im Tempel wandelte, umringten ihn die Juden in der Halle Salomons und sprachen zu ihm: Wie lange hältst du unsere Seelen auf? Bist du Christus, so sage es uns frei heraus.“ Jesus aber verweist sie nur auf die Werke, die er in seines Vaters Namen tut. Deutlicher wird er mit dem Einzuge in Jerusalem, wo er spricht: „Die Zeit ist gekommen, daß des Menschen Sohn verkört werde;“ ein klares Bekenntnis legt er erst vor dem Hohenpriester ab, als dieser ihn beschwört, ob er Christus sei. Zugleich aber erwehrt er sich noch einmal der falschen Messias-Idee vor Pilatus mit den Worten: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt.“

Um die politischen und sozialen Verhältnisse in Israel kümmert sich Jesus nicht. Stets übt er Zurückhaltung diesen gegenüber. Soziale und politische Fragen haben überhaupt nicht im Vordergrunde Jesu gestanden, sondern religiös-sittliche Fragen. Jesus erklärt, daß er nur die wahre sittliche Freiheit bringen wolle und weist so jeden Gedanken an politische Befreiung zurück. Auf die Frage, ob es recht sei, daß man dem Kaiser Zins gebe, antwortet er: „Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist.“ Wäre Jesus ein sozialer Reformator gewesen, er hätte gewiß nicht so scharf, wie das Lukas-Evangelium 12, 13 f. erzählt, die Bitte jenes Mannes abgelehnt: „Meister, sage meinem Bruder, daß er das Erbe mit mir teile“, „Mensch, wer hat mich zum Richter oder Erbschlichter über Euch gesetzt?“ Jesus hat für eine sehr nahe Zeit das Ende der Welt erwartet und infolgedessen sind die Fragen dieser Welt, die Fragen des politischen und wirtschaftlichen Lebens, sehr stark in seinem Interesse zurückgetreten. Bezeichnende Ausdrücke für die Stellungnahme Jesu zu diesen Fragen sind: „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit.“ „Was hülfte es dem Menschen, so er die ganze Welt gewönne und nehme doch Schaden an seiner Seele.“ „Eins ist not!“ Sein soziales Programm ist, daß er allen Menschen Liebe predigt und erweist und so einen sozialen Ausgleich zu suchen bemüht ist. Gewisse Normen, die er aufgestellt hätte, wären wohl eine Zeitlang gültig gewesen, doch für unsere Tage nicht mehr. Aber Jesu Religion der Liebe ist für alle Zeit gültig.

Auch wird Jesu Stellung zu seinen Jüngern und zu seiner Familie zu berücksichtigen sein. In der Geschichte vom zwölfjährigen Jesus im Tempel heißt es: „Er war seinen Eltern untertan.“ Dann hören wir bis zu seinem 30. Lebensjahre nichts mehr von ihm. Wahrscheinlich hat er das Handwerk seines Vaters, welcher Baumeister war, getrieben. Als er austrat, glaubten seine Brüder nicht an ihn. Erst allmählich entstand in ihnen das Bewußtsein seiner Messianität. Er hat sich durch seine Brüder aber nicht hemmen lassen. Als sie und

seine Mutter ihn aus seiner Tätigkeit herausholen wollten, weist er sie zurück. Später jedoch wurde sein Bruder Jakobus der erste Führer der jerusalemitischen Gemeinde. Auch seine Jünger verstanden ihn anfangs nicht, er muß an ihnen Pädagogik treiben und sie für das Verständnis seiner Messianität erziehen. In dem Petrus-Bekenntnis erntet er die Frucht seiner Erziehungsarbeit an den Jüngern.

Auch die geographischen Verhältnisse des Heiligen Landes werden bei einer historisch-pragmatischen Betrachtung des Lebens Jesu zu berücksichtigen sein. Es wird die Natur des Landes geschildert und besonders auch das Volkskundliche hervorgehoben werden müssen (s. Kirchoff, Palästina-Runde). Daß Jesus die Natur seiner Heimat mit offenen Sinnen betrachtete, wissen wir aus seiner Lehrtätigkeit. Wie oft spricht er da nicht von den Lilien auf dem Felde, vom Ölbaum und Weinstock, von den Vögeln unter dem Himmel, von den Füchsen in den Gruben usw. Wenn es heißt: „Seht, wir gehen hinauf nach Jerusalem“, muß den Kindern klar sein, daß Jerusalem auf Bergen lag usw. Jesus verschloß sich also nicht gegen den Anblick der Natur wie Bernhard v. Clairvaux. Dieser kehrte einst von einer Wanderung am paradiesischen Gestade des Genfer Sees nach seinem Quartier zurück. Da wurde er von seinem Wirte gefragt, ob die Natur hier nicht wunderschön sei. Er erklärte, daß er nichts gesehen hätte. Um sich ganz innerer Betrachtung hinzugeben, hatte er seine Augen von den Schönheiten der Natur abgewandt.

Erst, nachdem so die Voraussetzungen für die Behandlung des Lebens Jesu geschaffen sind, wird man auf diese selbst eingehen können. Die Behandlung sei keine lehrhafte, sondern eine geschichtlich-psychologische. Die einzelnen Geschichten dürfen nicht nach Sachgruppen geordnet sein. Bei der Behandlung der einzelnen Geschichte stelle man sie in den äußeren geschichtlichen Rahmen und tue auch Blicke in Jesu Seelenleben und in das der übrigen handelnden Personen. Das Aufsuchen des pragmatischen Zusammenhanges wird zur Erkenntnis einzelner Tatsachen wesentlich beitragen und bei Begebenheiten von besonders hervorragender Bedeutung für des Herrn Leben und Handeln wird man auch in der Volksschule den ursächlichen Zusammenhang feststellen lassen, aber nach dem bestimmten Anlasse und dem bestimmten Zwecke jeder einzelnen Belehrung oder Tat in jenem ganz bestimmten Zeitpunkte zu forschen, ist

1. nicht ratsam, da, wie wir gesehen haben, es nach den vorhandenen Quellen nicht möglich ist, für jeden einzelnen Zug und jeden Ausspruch noch den ursprünglichen Ort zu ermitteln;

2. nicht kindlich, da es in vielen Fällen sehr schwierig sein wird, den Schülern den Pragmatismus begreiflich zu machen;

3. nicht nötig, da doch der christliche Glaube und die christliche Kirche durch den persönlichen Eindruck, den Jesus auf die empfänglichen Kreise seines Volkes machte, ins Leben gerufen wurde und derselbe Eindruck auch heute noch lebendiges Christentum immer aufs neue erzeugt.
(Kirst).

Freilich, in Person wandelt Jesus nicht mehr über die Erde, aber wir sehen ihn im Spiegel der Geschichte. In diesem Spiegel können wir ihn den Kindern vorsehnen. Sie können mit ihm im Geiste durch Galiläas Fluren wandeln, hören seine Predigt, sehen, welches Vertrauen er selbst fortdauernd auf seinen Gott und Vater setzte, sehen, welche reinen Gefühle seine Seele füllten, wie liebevoll er sich der Mühfeligsten und Beladenen, der Armen und Kranken annahm. So entsteht in ihnen ein Verlangen, immer mehr von ihm zu hören, desto stärker spricht bei ihnen die Stimme des Herzens: Bei Jesus ist Seelenfrieden zu finden, er ist ein Vorbild aller Tugend, seinem Beispiele will auch ich folgen. Mancher meint, der Christus der kirchlichen Dogmatik verträgt keine historische Darstellung. Nur Bilder auf Goldgrund mit starren Linien und schattenlosen Farben gemalt, die Züge des Erlösers in strenger Monotonie gezeichnet, Haltung und Gebärde stilisiert, wie das zeitlose Gewand — nur solche Bilder dürfe man von ihm geben. Aber der Versuch, die Züge menschlich zu beleben, individuell zu charakterisieren, Gewand und Umgebung geschichtlich treu zu zeichnen, muß von vornherein als verfehlt erscheinen, weil der Gottmensch über zeitliche und individuelle Bedingtheit erhaben ist. So sind denn auch in der Erzählung von Jesus Einzelbilder oder lehrhafte Gruppenbilder die entsprechende Form, nicht aber eine lebendige, zusammenhängende Geschichte von individuellem Gepräge und mit jenem Ineinander von Wollen und Geführtwerden, Freiheit und Bedingtheit, das allem menschlichen Leben eigen ist. Lehrpläne, die von diesem Standpunkte aus entworfen sind, kommen denn auch über eine Aneinanderreihung einzelner Augenblicksbilder aus dem Leben Jesu nicht hinaus. Zwischen der Berufung der ersten Jünger und dem Einzuge in Jerusalem steht alles in einer Ebene, nichts hören die Kinder von Kämpfen, Fortschritten, Hemmungen, entscheidenden Ereignissen, von Erlebnissen Jesu. Jesus lehrt, heilt, tut Wunder, das ist das Ganze. Es fehlt meist alles, was uns einen Blick in das Seelenleben Jesu tun läßt. Das einzig Lebendige, Dramatische in diesem Lebensbilde ist die Geschichte seines Leidens und Sterbens, die freilich ohne die vorangehenden Konflikte gerade so unbegreiflich ist, wie ein Blitz ohne Gewitterwolken. Weil vorher die wirkliche Geschichte fehlt, wirkt auch dieses Stück ungeschichtlich. Jesus erscheint, offenbart seine Herrlichkeit, lehrt, tut Wunder, und die Juden töten ihn, als seine Stunde gekommen ist. Das ist ein dogmatisch-stilisiertes Leben Jesu, eine Geschichte ohne Leben.

Auch gegen eine Behandlung des Lebens Jesu, wonach dasselbe in der Hauptsache zu einem bloßen Charakterbild degradiert wird, wende ich mich. Denn Christus ist unendlich viel mehr als ein sittlich-religiöser Charakter, wie er im Verhältnisse zu uns viel mehr als ein sittlich-religiöses Vorbild ist. Man sehe sich die Dinge an, die uns in den Evangelien von ihm erzählt werden; wäre es da nicht manchmal eine Platttheit, von ihm nur als einem sittlich-religiösen Charakter zu reden? Man denke doch an die Speisung der 5000, oder an den Jüngling zu Nain, oder das Kreuz, oder das offene Grab. Man darf Jesus und seine Bedeutung

für uns nicht an dem Beispiele menschlicher Personen veranschaulichen. Dabei kommt es schließlich zu einer Entwertung der Person Jesu. Mögen nämlich sonst geschichtliche Personen durch ihren vorbildlichen Charakter auf uns wirken: Jesus wirkt durch das, was er aus uns macht und mit uns macht, also durch Versöhnung, Auferweckung usw. Das ist etwas ganz anderes als ein Charakterbild; das kann durch keinen auch noch so hervorragenden Charakter herbeigeführt werden, sondern das ist Gott, der in Christo war. (Schwarz.)

Eine Gruppierung nach sachlichen Gesichtspunkten ist aufzusparen für spätere Wiederholung des schon bekannten Stoffes. Bei dieser Gelegenheit kann man auch die großen Gedankengänge, die sich aus der Lebensgeschichte Jesu ergeben, zusammenfassen lassen, z. B. die Frage betrachten: Welches waren die Hauptgedanken seiner Einzelworte und zusammenhängenden Rede; das waren

1. Liebe. Seine Liebe kennt keine nationalen und politischen Schranken (Gleichnis vom barmherzigen Samariter), sie besteht nicht nur in mitleidigen Worten, sondern jedes Wunder ist eine Tat der Liebe; seine Liebe macht nicht Halt vor einem Weibe, das in der Schande lebt (große Sünderin), sie fürchtet sich vor keiner Gefahr, selbst vor dem Tode nicht, ja sie kann auch noch die Feinde am Kreuze lieben und für sie beten (das ist die schwerste Form der Liebe). Die Liebe wird einst der Maßstab sein, nach dem er richtet, sie wird das Erkennungszeichen der Seinen sein, wenn er wiederkommt; wer Hungerige gespeist hat, wird Teil haben an seiner Herrlichkeit.

2. Eine andere Lektion wäre die, was Jesus über den Glauben sagt (den Glauben in seinen verschiedensten Formen). „O, Ihr Kleingläubigen, warum seid Ihr so furchtsam?“ tabelt er die Jünger, ebenso den Petrus: „O, Du Kleingläubiger, warum zweifelst Du?“ So Ihr Glauben hättet, würdet Ihr sagen können zu jenem Berge: „Hebe Dich und wirf Dich ins Meer“, und es würde geschehen. „O Weib, Dein Glaube ist groß“, spricht er zum kananäischen Weibe, ebenso lobt er den Glauben des Hauptmanns von Kapernaum mit den Worten: „Solchen Glauben habe ich in Israel nicht gefunden.“ Glauben d. h. frei sein von jeglicher Furcht und sich ganz auf Gottes Vaterherz verlassen; die Furcht ist das Negative, der Glaube das Positive. Die Menschen sollen sich frei machen von jeder Sorge; der die Lilien auf dem Felde und den Sperling auf dem Dache nicht vergißt, wird auch für sie sorgen.

3. Der Mensch soll sich verleugnen ist ein anderer Hauptgedanke Jesu. „Wer sein Leben erhalten will, wird es verlieren, wer sein Leben verliert, der wird es finden.“ Sein Leben verlieren d. h. es weggeben in Liebe; es suchen d. h. egoistisch sein. Der Mensch soll sich vergessen und sich dem anderen hingeben. Für sich hat Jesus kein Brot geschaffen in der Wüste, aber für 5000 andere. Die heutige Welt dagegen sagt: „Erst komme ich und dann noch mal ich und dann der andere.“

4. Von der Macht Jesu. Woher hat er die bekommen? Nicht immer nur von Gott, er hat sich alles errungen und gezeigt, wodurch

der Mensch Kraft gewinnen kann. „Selig sind die Sanftmütigen“, sagt er, „denn sie werden das Erdreich besitzen“. Das paßt eigentlich nicht zusammen, denn sonst besitzt der die größte Kraft, wer stark gewappnet ist. Jesus erhält seine Macht durch die Liebe. Alle Kräfte der Welt dienen dem Menschen, wenn er Liebe übt. Jesu Macht quillt aus der Liebe, dem Glauben, dem Gebet, dem Vertrauen zu Gott.

5. Wie er nur eine Richtschnur im Leben kennt: Das ist die Wahrheit oder Gott. Der Mensch hat immer zwei Richtungen: Gott und den Mammon. Auch Goethe klagt: „Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust.“ Diese eine Richtung empfiehlt Jesus auch den Menschen: „Eins ist not!“ „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes.“ Nicht die genußlüchtige, schauspielersische Seele soll die herrschende sein, sondern die, die leiden will.

6. Jesus kennt keine Menschenfurcht. Weder Mutter noch Brüdern noch Jüngern und Pharisäern: keinem geht er aus dem Wege, und wenn es sein Leben kostet. Er hat die letzten Konsequenzen seines Lebens gezogen. Auch bei den Menschen tadelte er das wankelmütige Wesen, aber dem Täufer Johannes, der Mannesmut vor Königsthronen bewies, spricht er einen guten Epilog.

7. Wie Jesus über das Gebet dachte. Nicht an öffentlichen Stellen soll man beten, wie es die Pharisäer taten, sondern daheim im Kämmerlein soll man sich in Selbstbetrachtung versenken. Auch außere Kirche ntm kommt's nicht an; denn zum samaritanischen Weibe sagt er: „Es kommt die Zeit, wo man weder auf diesem noch auf jenem Berge beten wird, sondern daß die wahrhaftigen Anbeter werden den Vater im Geiste und in der Wahrheit anbeten.“

Zwar wird man auch auf diese Weise den Kindern kein vollkommenes Verständnis der Persönlichkeit Jesu vermitteln können. Wir sind nicht imstande, in das Geheimnis seiner geistigen Entwicklung einzudringen und die Entfaltung jenes einzigartigen Bewußtseins von den ersten Ahnungen eines höheren Zusammenhanges und einer göttlichen Bestimmung bis zur vollen Klarheit und zur unerschütterlichen Stärke zu verfolgen. Vorbereitet wird das Lebensbild Jesu auf der Mittel- und Unterstufe durch Einzelgeschichten. Dabei kommt es hauptsächlich auf die Entwicklung sittlich-religiöser Begriffe an. Die eigentliche Behandlung des Lebensbildes beginnt auf der Oberstufe und zwar im 7. Schuljahr.

Ein solches historisch-pragmatisches Verständlichmachen des Lebens Jesu, dem (ich sage es noch einmal) natürlich in der Schule enge Grenzen gezogen sind, hat nicht nur die schon in der Einleitung hervorgehobene Bedeutung, die geschichtliche Wirklichkeit des Lebens Jesu den Kindern näher zu rücken. Man kann sie bei Ausführung dieser Art auch an geschichtliche Betrachtung unserer Evangelien gewöhnen, ohne daß sie den geringsten Anstoß daran nehmen. (Beispiel: Verschiedenheit der Ankündigung des Verräters.) Luther war durch die Schrift zur Erkenntnis der Wahrheit gelangt; bei seinem Kampfe gegen die römischen Irrtümer berief er sich auf die Schrift. Diese Waffe war um so wirksamer, da auch Rom die Schrift als göttliche Autorität anerkannte. Durch den

Nachweis, daß die römischen Lehren wider die Schrift seien, wurde Rom widerlegt. Die heilige Schrift war der Fels, auf dem die evangelische Kirche sich erbaute. Die Dogmatiker des 17. Jahrhunderts waren bemüht, dieses Fundament recht festzulegen und entwickelten die Lehre, die Heilige Schrift sei vom heiligen Geiste Wort für Wort inspiriert, so daß in keiner Beziehung ein Irrtum, ein Widerspruch, eine Ungenauigkeit in ihr vorkomme. Das war nicht die Lehre der Reformatoren, in keinem deutschen Bekenntnis, selbst nicht in der Konfordinformel, wird die wörtliche Inspiration gelehrt. Luther hält den Inhalt der ganzen Bibel für göttlich und findet jede evangelische Lehre des Neuen Testaments mit im Alten, wie das aus seinen „Vorreden auf das Alte Testament“ hervorgeht. Doch er macht zwischen den einzelnen Büchern der Bibel auch Unterschiede hinsichtlich ihres Heilswertes. „Die Epistel an die Römer“ — urteilt er in der Vorrede von 1522 — „ist das rechte Hauptstück des Neuen Testaments und das allerlauterste Evangelium, welches wohl würdig und wert ist, daß sie ein Christenmensch nicht allein Wort für Wort auswendig wisse, sondern täglich damit umgehe als mit täglichem Brot der Seele.“ Weil Luther in ihm die Antwort fand auf die Fragen, die ihn in tiefster Seele bewegten — weil der Weg zum Frieden mit Gott und zur Gewißheit des Heils so deutlich von Paulus gezeigt wurde, darum erschien Luthern der Römerbrief als „das rechte Hauptstück des Neuen Testaments“. Und andere Schriften schlossen sich ihm in dieser Beziehung an — nämlich die Schriften, in denen ausdrücklich Christi Tod und Auferstehung als Fundament alles Heils gepredigt wird. So sieht Luther an als die besten Schriften das Johannesevangelium und „St. Pauli Episteln, sonderlich dem zu den Römern, St. Peters erste Epistel“. Hier fand er den rechten „Kern und Mark unter allen Büchern“.

Im Vergleich mit diesen stehen gewisse Bücher zurück. Den Jakobusbrief nennt er bekanntlich (mit Unrecht! Verf.) eine stroherne Epistel, und von der Apokalypse schreibt er: „Ich kann allerdings nicht spüren, daß es vom heiligen Geist gestellt sei. — Mein Geist kann sich in dieses Buch nicht schicken, und ist mir Ursach genug, daß ich sein nicht hoch achte, daß Christus darinnen weder gelehrt noch erkannt wird.“ In der Vorrede auf die Briefe des Jakobus und Judas sagt er: „Darinnen stimmen alle rechtschaffenen heiligen Bücher überein, daß sie allesamt Christum predigen. Auch ist das der rechte Prüfstein, alle Bücher zu tadeln, wenn man siehet, ob sie Christum treiben oder nicht, sintemal alle Schrift Christum zeigt (Röm. 3) und Paulus nichts denn Christum wissen will (1. Kor. 1, 2). Was Christum nicht lehrt, das ist nicht apostolisch, wenn's gleich St. Petrus oder St. Paulus lehrte; wiederum, was Christum predigt, das wäre apostolisch, wenn's gleich Judas, Hannas, Pilatus oder Herodes tät.“

Das also ist Luthers Kriterium: Er beurteilt jeden neutestamentlichen Schriftsteller nach seinem Verhältnis zu Christo. In der Gewißheit seines Glaubens wendet er dies Kriterium mit großer subjektiver Freiheit an; und das kann er, weil ihm ja das objektive, der Heilsgrund, unbeweglich steht.

Als Sammlung von Büchern hat auch die Bibel ihre Geschichte gehabt. Was zuerst Semler (gest. 1791 als Prof. der Kirchengeschichte in Halle) von den Evangelien behauptete, nämlich, daß sie kein vom Himmel gefallenes Buch seien (wie der Koran), sondern daß sie ihre Geschichte gehabt und der alten katholischen Kirche vor mehreren anderen ausgewählt wurden, muß auch den Kindern in der Schule gesagt werden. Wenn auch ihre Verfasser vom heiligen Geist erfüllt waren, so waren sie doch Kinder ihrer Zeit, in welcher das Kopernikanische Weltssystem noch unbekannt war. Ihre geschichtlichen, geographischen, geologischen und astronomischen Mitteilungen sind nicht unfehlbar. Vielmehr waren die heiligen Schriftsteller in allem weltlichen Wissen auf ihren natürlichen Verstand, auf ihre Erinnerung, auf die Mitteilungen anderer angewiesen, wie auch wir. Inspiriert waren sie nur in bezug auf die göttlichen Wahrheiten, welche sie verkündeten. Daß den Verfassern der Evangelien auch Irrtümer unterlaufen sind, tut ihrem Heilswerte keinen Eintrag.

Wenn so die Kinder an geschichtliche Betrachtung unserer Evangelien gewöhnt werden, werden sie in ihrem späteren Leben nicht den geringsten Anstoß an manchen Ungenauigkeiten und Verschiedenheiten der Darstellung (Ankündigung des Verräters!) nehmen. Die Spottlust über die Bibel, wie ich sie vor kurzer Zeit im Eisenbahnwagen hören mußte, wird verstummen. In Heiligenstadt, so wurde erzählt, hatte der Bliß eine in der Bibel lesende Frau getötet. „Sie sollte eben nicht in dem Lügenbuche lesen“, bemerkte ein Spötter.

Das Ziel unseres „Leben-Jesu-Unterrichts“ muß doch das sein, daß unsere Kinder einmal ein Leben in der Nachfolge Jesu, wie es der gottselige Thomas a Kempis in seinen „vier Büchern von der Nachfolge Jesu“ vorgezeichnet hat (ich empfehle die Lektüre des nach der Bibel am meisten gedruckten Buches an dieser Stelle herzlich), führen, daß der Leben Jesu-Unterricht ausklinge in dem Gelöbniß der Kinder:

„Ich fühl's, du bist's, dich muß ich haben,
ich fühl's, ich muß für dich nur sein;
nicht ein Geschöpf, nicht in den Gaben,
mein Leben ist in dir allein;
hier ist die Ruh', hier ist Vergnügen,
d'rum folg' ich deinen sel'gen Bügen!“

Dieses hohe Ziel wird um so eher erreicht werden, wenn neben der rein metaphysischen Betrachtung, die Jesum im Strahlenglanze himmlischer Herrlichkeit und Größe erscheinen läßt, auch Jesus menschlich den Kindern nähergerückt wird, daß sie sozusagen einmal etwas mehr in die Rolle der Jünger kommen, welche mit Jesus alltäglich lebten und wanderten. Und es kann uns darum nur sympathisch berühren, wenn eine Reihe von neueren Malern Jesus ohne den Heiligenschein als einen Menschen mitten hineingestellt haben in die Volksmenge. Ja ein volles ganzes Menschenleben sehen wir in den Evangelien sich ausleben von den Tagen der Geburt in so ärmlichen Verhältnissen bis hin zum schmerzvollen Tode. Was hat nicht alles an Menschlichem und fast Allzumenschlichem Jesu Seele und Jesu Leben berührt! Wir sehen ihn im Hochzeitshause und

mitten in dem Jubel der Seinen, wir sehen ihn mit Tränen im Auge im Hause der Trauer, wir sehen ihn umjubelt von den Massen, wir sehen ihn verlassen und allein, wir sehen, wie Jünger gläubig zu ihm eilen und sich um ihn scharen und sehen dort drüben den Judas als Verräter; nicht einmal die Sünde und Versuchung hat fernabstehen können von ihm, Not und Sorge hat ihn umgeben und der qualvolle Aufschrei am Kreuze: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Mt. 27, 46) wird uns immer wieder zeigen, wie auch dieses Menschenleben durch die tiefsten Tiefen des Leidens hindurchgegangen ist. Wird durch solche Betrachtung nicht die Bedeutung des Vorbildes Jesu verständlicher, die da zeigt, wie auch er um seine Krone hat ringen müssen. Ein Seelsorger, der die Menschen in Zeiten des Leidens mit einem Hinweis auf Jesu Passion zu trösten versucht, muß wohl öfter als Antwort vernehmen: „Ja, der konnte das auch, weil er ein Gott war!“ Diese Antwort wird verstummen, wenn sie gesehen haben: Dem Manne Christo hat's auch gefehlet am Ölberge, also daß ein Engel ihn mußte trösten“ (Luther in seinen Tischreden XII, 19).

Wir ehren darum mit tiefer Dankbarkeit einen Cyrillus, der unsern Glauben an Jesus Christus unzerreißbar in den Tiefen der ewigen Gottheit verankert hat. Wenn wir indes die Reichtümer der menschlichen Seite unseres Heilandes zu Trost und Mut und Kreuzesfreudigkeit für unser persönliches Leben nutzen und immer von neuem unseren Christenstand darob glücklich preisen, so wird auch unser Urteil über den Mann (den eingangs unserer Arbeit erwähnten Nestorius) kein absolutes Verdikt sein können, der Glanz, Ehre und Leben geopfert hat, damit die christliche Lehre auch der Menschheit Jesu ihre heiligen Titel und Rechte belasse und den ganzen Christus hineinstelle in unser Glauben und Leben.

Wie viel aber gerade bei diesem Hauptstück des biblischen Unterrichts auf die persönliche Bewegungsfreiheit des einzelnen Lehrers kommt, ist wohl unschwer einzusehen. Mehr noch als in allen andern Fächern kommt es im Religionsunterricht auf die Persönlichkeit des Lehrers an, an deren religiöser Vertiefung daher Ansprüche gestellt werden müssen, die keine äußerliche Methodentechnik ersetzen kann. Die vom edlen Bischof und Erzieher Sailer († 1832) als „Methodenmanie“ verspottete Überschätzung der pädagogischen Technik greift jetzt in selbstbewußter Weise um sich, sogar im Religionsunterrichte; an die Stelle des lebendigen Erziehers wird die Methode gesetzt: Man vergißt, daß die entscheidende Kraft aller Erziehung in der Tiefe und Festigkeit der Lebensansicht des Erziehers liegt — nur von einer solchen gesammelten Kraft kann charakterbildende Wirkung ausgehen. Gewiß erfordert die heutige Religionspädagogik dringend eine Erneuerung; aber diese Erneuerung darf nicht etwa in Experimenten mit neuen Methoden gesucht werden, sondern sie ist nur durch die Vertiefung der ganzen religiösen Lebensanschauung des Lehrers möglich: Erst dann findet man auch die entsprechende Methodik und bleibt vor jeder Klünstelei der pädagogischen Technik bewahrt.

Also bei Kindern Begeisterung für Jesus zu schaffen ist kaum möglich,

wenn nicht der Lehrer mit seiner eigenen Überzeugung und seiner eigenen Begeisterung hinter dem steht, was er von Jesus erzählt. An seiner Jesusliebe öffnen sich die Kinderherzen, wie die Blumen im Sonnenlicht; an seiner Kälte ersterben die zarten Regungen kindlicher Frömmigkeit. Es bleibt eben wahr, was der fromme Arnd sagt:

„Liebst du das Herz, das sterbend für dich brach,
So lieben dir viel andre Herzen nach.“

Fichte.

S 1. Der Einfluß der Kantischen Philosophie auf die verschiedenen Wissenschaftsgebiete.

Von Bergiebel, Leipzig.

Wenn wir die Jahrhunderte deutscher Geschichte im Geiste vor uns vorüberziehen lassen, so treten wohl in jedem dieser Abschnitte ein oder mehrere Männer besonders in den Vordergrund; neben den Helden, die mit dem Schwerte in der Hand bestimmend auf die äußeren Zeit- und Staatenverhältnisse wirkten, stehen die Männer, die durch die überzeugende Kraft ihres Geistes neue Anschauungen durchzusetzen vermochten, die nicht nur in dem kleinen Kreis ihrer Fachgenossen und Freunde reformatorisch tätig waren, deren Lehre vielmehr wohl kein Wissenschaftsgebiet unbeeinflusst ließ. Auf eine solche Ehrenstellung hat ohne Zweifel Kant Anrecht, der durch die neue Art zu philosophieren, durch seine einschneidenden, sicher begründeten Sätze, durch die Menge der aufgerollten Probleme von weitgehender Bedeutung für seine Zeit bis in unsere Tage herein gewesen ist.

Die Naturwissenschaft und Medizin wußten allerdings aus Kants Untersuchungen für ihre Zwecke zunächst wenig Gütiges, Positives herauszunehmen. Der Einfluß der Kantischen Philosophie erfolgt bei ihnen mehr mittelbar: einmal war es die Schellingsche Naturphilosophie, durch die Kants Lehre von der Materie und die Idee ihrer inneren Zweckmäßigkeit unter den Gelehrten dieser Fächer Eingang fand; das andere Mal, und das ist das Wichtigere und Weittragendere, wurde durch die ganze Art des Kritizismus und seines Verfahrens, das die Genauigkeit der psychologischen Beobachtungen, die scharfe Unterscheidung zwischen den subjektivistischen und objektivistischen Bestandteilen unseres Vorstellens forderte, eine ebensolche genaue, tiefgründige Untersuchung auf naturwissenschaftlichem Gebiete angeregt.

Von großem Einfluß jedoch war Kants Philosophie auf die Rechts- und Staatslehre, die Geschichte, die Theologie und die Ästhetik. So ging Anselm Feuerbach bei seinen natur- und strafrechtlichen Arbeiten von Kants und Fichtes Rechtslehre aus. Auch der Jurist Hufeland ist hier zu nennen, der insofern noch für die Verbreitung Kantischer Gedanken von hoher Bedeutung war, als er mit Schüz zusammen eine Zeitlang die Jenaer Allgemeine Literaturzeitung herausgab, in der des großen Philosophen Sache sehr eifrig und mit großem Erfolg unter der damaligen wissenschaftlichen Welt verbreitet wurde. Eine Geschichts-

betrachtung im Kant'schen Sinne bietet uns u. a. Karl v. Rotteck, dessen Werke manchem bekannt sein dürften. Auch in Schiller tritt uns ein Kantjünger entgegen; vor allem ist es seine Ästhetik, die nach der neuen Lehre entworfen worden ist *) **).

Den größten Einfluß hat jedoch Kant auf die Theologie ausgeübt, da ihr Boden zur Aufnahme der von ihm gepredigten Gedanken besonders geeignet war. Wenn er die Religion von der Dogmatik auf die Moral zurückführt, Wunder und alle geheimnisvollen Ideen verwirft, so spricht er nur das aus, was der Rationalismus seit Jahren gefordert hatte. Er verwirft den Eudämonismus und setzt an seine Stelle Pflicht und Pflichtgebot; „er gab dadurch der Vernunftreligion einen Inhalt, dem Vernunftglauben einen Ernst, was vordem kein Aufklärer, angenommen Lessing, unternommen hatte.“ Kants Religion empfahl sich den einen durch die Vernunftmäßigkeit, ihre Unabhängigkeit vom Positiven, ihre rein praktische Richtung, den andern durch ihre sittliche Strenge und würdige Vorstellung über das Christentum und seinen Stifter. Seine Nachfolger: Schmidt, Gesenius und Paulus, bleiben samt und sonders hinter Kants geistreicher Behandlung der christlichen Lehre zurück, haben sich aber trotzdem um die sittliche Hebung des Volkes große Verdienste erworben ***).

§ 2. Der Weiterbau am Kant'schen Lehrgebäude.

In bezug auf die Philosophie selbst freilich beschränkten sich eine Anzahl Männer darauf, Kants Lehrgebäude in Kleinigkeiten zu verbessern oder durch volkstümliche Darstellungen die schwierigen Gedankengänge dem Laien zum Verständnis zu bringen. Es sind da zu nennen Reinhold, Maimon u. a.; Friedrich Jakobi, der 1733—1819 lebte, ist immerhin unter ihnen der Bedeutendste; nur haben wir in ihm keinen Philosophen vom Fach vor uns; er ging nur gelegentlich zu philosophischen Erörterungen über. So verwirft er die Apriorität von Raum und Zeit und will dem Empirismus, der durch Kant zum Nichts verdammt worden war, einige Geltung zukommen lassen; auch verlangt er die Entfernung des von Kant gemiedenen, undefinierbaren „Dinges an sich“. Seine Schriften sind in Brief-, Gesprächs- und Romanform geschrieben. Von der letzteren Art sind zu nennen Eduard Allwills Papiere und Woldemar. Engel†) vermißt in beiden jede Spur von Gestaltungskraft, bezeichnet sie vielmehr als Gabe hohler Wortmacherei; Goethe, zu dessen Freundschaftskreis Jakobi gehörte, nagelte den Woldemar in Weimar vor lustigen Freunden an einen Baum, wes-

*) Vergl. dazu auch Hauffe: die Ethik Schillers in seinen philosophischen und ästhetischen Briefen über die Erziehung des Menschen. Aus der Schule — für die Schule. XXI. Jahrg., Heft 8, 9, 10. Herausg. v. Frgang. Berl. Dürr, Leipzig.

**) Lamprecht, Neuere deutsche Geschichte (auch Goethe).

***) Nach Zeller, Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz. München 1873. S. 517f.

†) Engel, Kurzgefaßte Literaturgeschichte. Ein Volksbuch. Leipzig, Freytag und Wien, Tempel, 1909. S. 141.

halb ihn der Dichter und Philosoph in einem Briefe als einen ausgemacht schlechten Kerl schalt.

Die großen Nachfolger Kants wurden jedoch bald auf eine Schwäche bzw. Unvollständigkeit in seinem Lehrgebäude aufmerksam, die sie mit verschiedenen Mitteln zu beseitigen suchten. Kants Lehre zeigt einen Dualismus: das Erkenntnisvermögen tritt der unbekannten Außenwelt (Ding an sich), ein idealistisches, dem realistischen Element entgegen, die irgendwie notwendigerweise vereinigt werden mußten, wenn Erfahrung überhaupt möglich und das Ding an sich die von Kant aufgestellte Freiheitslehre nicht stark gefährden sollte. Um eine derartige Einheit zu gewinnen, versuchen die einen, von dem Erkenntnisvermögen aus die Außenwelt mit zu erkennen, die Dinge gleichsam als Teile des Ganzen, das ich zu erkennen vermag, aufzufassen; bei den andern sind die Dinge Grundlage und Ausgangspunkt aller Philosophie, vom Realen aus wird alles entwickelt; die dritte Richtung endlich vermittelt zwischen dem Idealismus und Realismus, indem sie von einem neuen, über diesen stehenden Prinzip ausging; schematisch dargestellt ergeben sich demnach drei Gruppen, deren Gründer gleich an dieser Stelle genannt werden sollen:

Idealismus	Realismus	Idealist-Realismus
Fichte (subjektivistischer F.)	Herbart	Schopenhauer
Schelling (objektivischer F.)	Bencke	
Hegel (absoluter F.)		(Schluß folgt.)

Ein Wort zur Fortbildung des Lehrers.

Von Rektor Schwachow, Posen.

Seit den Zeiten Diesterwegs gilt die „Fortbildung des Lehrers“ als eine der wichtigsten Standesforderungen, und seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts erschallt der Ruf nach Fortbildung immer lauter und häufiger. Heut sind weite Kreise der deutschen Volksschullehrer von einem wahren Hunger nach dem Quellwasser der Wissenschaft ergriffen, und diese gewaltige innere Kraft des Lehrerstandes, die sich in dem Vorwärtstreben und Vorwärtsdrängen kundgibt, hat vor allen Dingen zu seiner sozialen und wissenschaftlichen Hebung beigetragen. Aber noch ist das Ziel nicht erreicht; noch entspricht die Vorbildung sowie die amtliche und soziale Stellung nicht den Forderungen, die im Interesse unserer Volksbildung erhoben werden müssen. Darum darf der Ruf nach pädagogischer, wissenschaftlicher und praktischer Fortbildung im deutschen Lehrerstande nach lange nicht verstummen; darum muß es auch für die Zukunft heißen: Vorwärts und aufwärts!

Wohl gibt es unter den deutschen Lehrern auch manche „Bildungsschuster“, die nur ihre Schulstunden in hergebrachter Weise abhalten, sich aber um das, was in der pädagogischen und wissenschaftlichen Welt vorgeht, nicht kümmern, höchstens noch für ihre Landwirtschaft oder für ihren Stammtisch oder für ihre Privatstunden oder sonstige Neben-

beschäftigung Interesse bekunden. Sie bilden aber zum Glück nur einen geringen Bruchteil des Lehrerstandes.

Es hat auch nicht an Stimmen gefehlt, die von einer Fortbildung im Amte nichts wissen wollten, sondern eine gründlichere und allseitige Vorbildung des Lehrers forderten. Wenn die erreicht sei, dann werde der Lehrer den Anforderungen, die das spätere Amtsleben an ihn stellt, auch voll und ganz gerecht werden können. Warum, so fragt man, fordert man denn von den andern Berufsarten keine Fortbildung im Amte? Warum muß der Volksschullehrer allein eine Ausnahmestellung einnehmen? — Wenn Geistliche, Richter, Verwaltungsbeamte, akademisch gebildete Lehrer und das ganze Heer der Bürobeamten ihre vorgeschriebenen Prüfungen abgelegt haben, dann können sie zu allen höheren Stellen ihres Berufes emporsteigen, ohne daß man ihnen noch besondere Fortbildung oder eine weitere Prüfung verlangt.

Dem gegenüber ist zunächst daran zu erinnern, daß für alle diese Stände freiwillige und amtliche Fortbildungskurse gleichfalls bestehen, und daß in der Regel nur solche Glieder der genannten Berufsarten in höhere und leitende Stellungen einrücken, die sich durch Weiterbildung ausgezeichnet haben. Unsere Zeit schreitet eben auf allen Gebieten mit Riesenschritten vorwärts und erzeugt fortlaufend so viel Neues und Wissenswürdiges, daß schon eine kurze Zeit des Stillstandes einen schwer einzuholenden Rückschritt bedeutet. Eine besondere Prüfung brauchen die Mitglieder jener Stände allerdings nur dann abzulegen, wenn sie in eine amtliche Stellung von wesentlich anderem Charakter eintreten sollen (Kreisärzte, Kreisbaumeister).

Ferner muß daran erinnert werden, daß die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung bisher ein Hauptmittel gewesen sind, das Emporkommen des Lehrerstandes zu ermöglichen. Es steht daher zu befürchten, daß das Streben, jene Prüfungen zu beseitigen, nicht zum Segen des Standes gereichen wird.

Alle vorwärtzstrebenden Amtsgenossen sind im allgemeinen auch darüber einig, daß der Fortbildungstrieb in Zukunft gleichfalls genährt und gefördert werden muß, wenn der Lehrerstand seine hohe Mission, Vermittler einer tüchtigen völkischen Bildung zu sein, erfüllen soll. Nur darüber gehen die Meinungen auseinander, ob die Fortbildung wie bisher meist auf privatem Wege erfolgen oder ob der Staat seine hohen Bildungsanstalten den Volksschullehrern für diesen Zweck erschließen soll. Wohl ist zuweilen (vgl. Deutsche Lehrerversammlung zu Königsberg i. Pr. 1904) gefordert, daß auch die Vorbildung der Volksschullehrer für ihren Beruf nicht mehr durch Fachschulen (Seminare), sondern gleichfalls durch die Universitäten erfolgen soll; doch wollen wir auf diese utopische Forderung, die uns weder aussichtsvoll noch nützlich erscheint, hier nicht weiter eingehen. Wichtiger erscheint die weitere Streitfrage, ob die Volksschullehrer auch in Zukunft durch eine oder zwei Prüfungen den Nachweis ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Weiterbildung erbringen sollen.

Weite Kreise der Lehrerschaft behaupten nämlich, daß durch diese Prüfungen eine Trennung der Lehrerschaft in zwei Klassen, in solche mit weiteren Prüfungen, „Geprüfte“, und solche ohne diese Prüfungen, „Ungeprüfte“, erfolgt sei. Dadurch werde die Einheitlichkeit des Standes gefährdet, da sich die „Geprüften“ vielfach über die Ungeprüften erheben und sich zu Sondervereinigungen zusammenschließen. Wir wollen hier nicht untersuchen, wieviel Wahrheit und wieviel Übertreibung in jener Behauptung enthalten ist, oder wer die Hauptschuld an diesen Zermürfnissen trägt. Leider hat der Streit über diese Fragen mehrfach eine Schärfe angenommen, die der Sache selbst nicht förderlich ist und die Parteien nur immer mehr erbittert.

Wenn Lehrer Ehr. Koch in Behe in seiner Schrift: „Die Gefahren der den Leitern der sechs- und mehrklassigen Schulen auferlegten besonderen Prüfungen“, von „verderblichen Wirkungen“ jener Prüfungen redet und behauptet, daß dadurch der Charakter der Geprüften geschädigt werde, so sind das unbegründete und unerweisbare Übertreibungen, die um so häßlicher wirken, weil sie von einem „Ungeprüften“ herrühren. Ganz dasselbe gilt von den Schmähungen Langermanns gegen die „Geprüften“. Man darf doch den Charakter eines Standesgenossen nicht deshalb verdächtigen, weil er den Weg zu einer besseren oder leitenden Stellung betritt, den die Behörde dafür vorgeschrieben hat. Es wird doch auch kein Lehrer deshalb verdächtigt oder geschmäht, weil er jene weitergehenden Prüfungen nicht abgelegt hat.

Jedenfalls erscheint es weniger entwürdigend, durch Prüfungen zu einer leitenden Stellung zu gelangen, als ohne Prüfung vor den Mitgliedern einer kleineren Stadt „Kotau“ zu machen. Überdies hat die Erfahrung gelehrt, daß dann öfter Leute in leitende Stellungen gelangen, denen die Qualität dafür erst recht abgeht, und die dann ganz besonders Neigung haben, durch hochmütiges Verhalten gegen ihre Mitarbeiter ihre Autorität zu stützen (vgl. Flachsmann!).

Von manchen Seiten ist als Ersatz für die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung der Besuch der Universität oder einer gleichwertigen Akademie und die Ablegung einer Schluß- oder Diplomprüfung verlangt worden. Wir erkennen gern und ohne weiteres an, daß durch den Besuch einer Universität die Möglichkeit gegeben ist, die Fortbildung gründlicher und mit geringerer Kraftaufwendung zu betreiben als auf privaten Wegen. Wir halten die Zulassung der Volksschullehrer zur Universitätsbildung auch nur für eine Frage der Zeit. Aber von dem bewährten Rechte, durch den Besuch der Universität ihre Bildung zu erweitern und zu vertiefen und durch eine Diplomprüfung den Nachweis der erfolgreichen Fortbildung zu führen, wird doch nur ein geringer Bruchteil der Lehrerschaft Gebrauch machen können. Die Benutzung dieser Fortbildungsgelegenheit hängt nicht allein von dem Fortbildungstrieb oder der Tüchtigkeit, sondern vor allen Dingen von dem Geldbeutel der Betreffenden ab. Nun wissen wir aber alle, daß nur ein recht geringer Teil der jungen Lehrer in der Lage ist, nach Vollendung der Seminarbildung noch vier oder sechs Semester an einer

Universität zu studieren. Will man nun allen, die nicht den erforderlichen Mammon besitzen, den Zugang zu besseren oder leitenden Stellungen verschließen? Das wäre doch sehr hart. Man wird daher die private Vorbereitung und das selbständige Studium als Vorbereitung auf weitere Prüfungen neben dem Universitätsstudium gewiß auch in Zukunft noch weiter bestehen lassen.

Nach einem Vortrage des Herrn Professor Rehmke gleicht die Fortbildung der Lehrer auf der Universität dem „Faßbier“, während das private Studium als „Flaschenbier“ bezeichnet wird. Wir möchten aber das letztere doch nicht missen, da gutes Flaschenbier den Durst doch auch recht wohl zu stillen vermag und nicht selten minderwertigem Faßbier vorzuziehen ist. Dazu führt uns noch eine andere Erwägung.

Während die bisherigen Mittelschullehrer und Rektoren sich immer noch als Glieder des Volksschullehrerstandes gefühlt und durch ihre Mitarbeit an der Vereinstätigkeit an der weiteren Hebung des Standes mitgewirkt haben, liegt die Befürchtung nahe, daß durch die „studierten“ Amtsgenossen in Zukunft eine noch tiefere Spaltung in den Volksschullehrerstand getragen wird. Ja, viele Herren mit akademischer Bildung werden dem Volksschullehrerstande überhaupt verloren gehen.

Wer sich dagegen neben seiner Amtstätigkeit in jahrelanger Arbeit auf die Prüfungen vorbereitet hat und dabei in steter Fühlung mit den Amtsgenossen geblieben ist, auch gesehen hat, daß Mitarbeiter ohne besondere Prüfungen oft Vorzügliches in der Schule leisten, dem kommen Absonderungs- und Überhebungsgefühle viel weniger, als wer mehrere Jahre, losgelöst von der Schularbeit und den Amtsgenossen, nur seinen Studien gelebt hat.

„Solange daher die Lehrerbildung noch nicht auf ihrer vollen Höhe ist und Prüfungen zur Feststellung eines bestimmten Bildungsgrades überhaupt nötig sind, solange wird man zum besten des Lehrerstandes an höheren Prüfungen für die Volksschullehrer festhalten müssen. Gewiß kann jemand auch ohne Prüfungen sich durch Fortbildung eine höhere Bildung erwerben; es gibt auch viele Lehrer, bei denen dies der Fall ist. Ob sie aber, wenn die Prüfungen abgeschafft würden, in höhere und leitende Stellungen gelangen würden, muß nach den bisherigen Erfahrungen bezweifelt werden.“ („Neue Bahnen.“ Jahrg. 1901, Nr. 11, S. 705f.)

Allerdings sind Prüfungsordnungen nichts Vollkommenes, auch die fürs höhere Lehrfach haben ihre Mängel. Bei den Prüfungen für Mittelschullehrer und Rektoren kommt noch erschwerend hinzu, daß manche Prüfungskommissare die Bedeutung dieser Prüfungen anscheinend verkennen und sich, wie bei den Volksschullehrerprüfungen überhaupt, mit einem gewissen Drill begnügen, dagegen von einer wissenschaftlichen Vertiefung in Einzelgebiete, die ihnen vielleicht selbst abgeht, nichts wissen wollen. Daher kommt es wohl auch, daß immer noch hier und da das Verlangen nach Hilfsmitteln hervortritt, die in kurzer Zeit und auf bequeme Weise zum Bestehen der Prüfung führen. Im allgemeinen tritt der Fall aber nur selten ein, daß ein Bewerber ohne ein tiefer-

gehendes Wissen durch die Prüfungen schlüpft. Gewiß werden bei anderen Prüfungen dieselben Erfahrungen gemacht.

Anderseits sind auch die Segnungen nicht zu verkennen, die die rechte Vorbereitung auf die genannten Prüfungen vielfach im Gefolge hat. Vor allen Dingen werden die jungen vorwärtstrebenden Lehrer vor dem plan- und ziellosen Arbeiten und vor der Zersplitterung ihrer Kräfte bewahrt. Sie können dann auf begrenztem Gebiete eher etwas Tüchtiges erreichen, während derjenige, der von allen Wissenschaften genippt, aber von keiner getrunken hat, sich nur zu bald für einen gemachten Mann und seinen Bildungsgang für abgeschlossen hält. Wer dagegen durch die Vorbereitung auf die eine oder andere Prüfung an selbständiger Arbeit und Fortbildung Geschmack gewonnen hat, dem wachsen bald die Flügel der eigenen Kraft, und er wird auch nach bestandener Prüfung die Hände nicht träge in den Schoß legen, um auf den erworbenen Vorbeeren auszuruhen, sondern wird zeitlebens an seiner Fortbildung fröhlich weiterarbeiten; er wird in dieser Arbeit Befriedigung und Lebensglück finden. Auf diesem Wege ist schon mancher Volksschullehrer in den Schacht der Forschung und Wissenschaft hinabgestiegen und hat nach Geistesichätzen gegraben. Wir brauchen nur einen Blick auf die pädagogische und wissenschaftliche Literatur zu werfen, um herauszufinden, daß hervorragende Leistungen in der Regel von solchen Volksschullehrern herrühren, die durch die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung gegangen sind. Daraus erklärt es sich auch, daß die Achtung vor dem Lehrerstande im letzten Vierteljahrhundert allgemein gewachsen ist.

Sicher gehören zur privaten selbständigen Fortbildung mehr moralische Eigenschaften als bei der Arbeit unter steter Leitung, vor allen Dingen: mancherlei Entfagungen, angestrenzter Fleiß und Energie des Willens. Aus ihnen aber erwächst die Arbeitsfreudigkeit, die auch das Schwere zur Lust macht und alle Schwierigkeiten überwinden hilft. Die höchste Stufe dieser Entwicklung ist eine Persönlichkeit, die stets bereit ist, ihre Zeit und Kraft, ihr Wissen und Können in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen und Arbeit zu leisten zum Wohle und Nutzen des Standes, der Menschheit. Daß unter den Geprüften eine große Zahl solcher Persönlichkeiten vorhanden ist, das bezeugen die Vereins- und Wohlfahrtsbestrebungen des deutschen Volksschullehrerstandes.

Jose Blätter.

I. Pädagogische Bildnisse.

Von C. Ziegler.

45. Karl August Böhm.

Karl August Böhm wurde am 16. Mai 1847 als Sohn eines gut situierten Landwirts in dem Dörfchen Dozehnen im nördlichen Samlande geboren. Kaum sieben Jahre alt, verlor er die Mutter, doch nahm sich die Wirtschafterin, eine

schlichte Frau, seiner liebevoll an und übte einen großen Einfluß auf ihn aus. Er besuchte dann den Unterricht des in Ostpreußen wohlbekannten Lehrers Radtke in Schmolditten und kam darauf auf die Realschule auf dem Münchendorf in Königsberg, die er bis Untertertia besuchte. Von 1865 bis 1868 war er auf dem Seminar zu Königsberg, das damals ein Anhängsel des bekannten königlichen Waisenhauses war, war dann kurze Zeit in Tappelfeim und Ludwigsmalde und von 1873 bis 1880 in Beldritten. Dann wurde er nach Königsberg berufen und dort nach abgelegter Mittelschullehrer- und Rektorprüfung zum Prorektor befördert, welche Stellung er bis zu seinem am 10. März 1908 erfolgten Tode treu und gewissenhaft ausfüllte.

August Böhm nahm von Anfang an lebhaften Anteil an den Vereinsbestrebungen. Schon 1881 gehörte er zum Ausschuß der ostpreussischen Provinzial-Lehrerversammlung, und seit dieser Zeit ist bis zu seinem Tode keine Versammlung abgehalten worden, an der er nicht tätigen Anteil genommen. Wiederholt hat er dort Vorträge gehalten und die Veranstaltungen auch durch sinnige poetische Gabe zu verschönern gewußt. Der erhebende Prolog bei Gelegenheit des Deutschen Lehrertages 1904 in Königsberg stammte aus seiner Feder.

Ende Juni 1894 übernahm Böhm die Leitung der „Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen“, die sich unter seiner Leitung bald auf den doppelten Umfang auswuchs, ihm aber weder die Anerkennung der Behörde, noch die wünschenswerten Unterstützung der Fachgenossen eintrug. Als er allzu eifrig vor der „schwarzen Gefahr“ warnte, da fiel ihm sogar der Vorstand des Provinzial-Lehrervereins in die Arme, indem er öffentlich erklärte, daß er den Ausführungen fern stehe und konfessionelle Erörterungen mißbillige. Mit gutem Gewissen konnte Böhm antworten, daß er sich frei wisse „von Unduldsamkeit gegen fremde Konfessionen und auch frei von verblendetem Eifer für die eigene Konfession“. Schon in der zweiten von ihm redigierten Nummer hatte er geschrieben: „Soll sittliche Gesinnung von heilkräftiger Art im Volke erstehen, so muß versucht werden, durch alle Institutionen, welche eine Beziehung zur Religion und Moral haben, auf den Volkscharakter kräftig einzuwirken. Die Schule muß grundlegend und veredelnd wirken auf die Elemente, die später das Volkshער, diese unvermeidlich festeste Säule des Staates, bilden. Trotz aller Verkennung und sozialer Not haben wir tapfer unsere ganze Kraft in den Dienst der Schule zu setzen, nach oben hin der Viebloßigkeit und Leichtfertigkeit und nach unten hin der unberechtigten Begehrlichkeit und Verbitterung entgegenzutreten. Mag der Kampf auch schwer sein, hoffen wir, daß die Volksschule aus dem Aschenputtelstum im Volksleben endlich befreit werde. Wer da hofft, ist kein absoluter, sondern nur ein relativer Pessimist; einen solchen aber wird eine Lehrerzeitung sehr wohl zum Schriftleiter brauchen können.“

Gegen jene neuesten Theorien, welche, auch jede bessere Zukunft verwerfend, einen absoluten Pessimismus verkünden und Ziel und Abschluß des Weltprozesses in seinem Erlöschen erkennen wollen, sträubt sich jedes gesunde Gefühl, Herz und Verstand, Vernunft und Glaube mit gleichem Widerwillen.

Nun getrost! Niemals soll hier — solange die Leitung dieser Zeitung in meinen Händen liegt — auch nur der Versuch der Geltendmachung einer solchen Theorie auskommen. Das Ziel der Menschheit sehe ich ebensowenig in der Rückkehr zum Nuckertum, sondern — nach der Gesundung von den derzeitigen krankhaften Zuständen — in der Erstrebung möglicher Vollkommenheit durch sittliche Freiheit.“

Nach diesen Grundsätzen hat Böhm die Zeitschrift gewissenhaft geleitet, wenn er auch hier und da im Überzeifer etwas unvorsichtig war und zuletzt infolge seiner Erfahrungen, die ihn den Satz prägen ließen: „Stelle dich an die Spitze deines Standes, und — du wirst sicher auch dein Opfer, falls du mutvoll und tätig bist“ — in eine gewisse Verbitterung geriet, die vielleicht sein Ende, er litt lange an Zuckerkrankheit, etwas beschleunigt hat.

„Ach Böhm“, schrieb Schipanski-Königsberg kurz nach seinem Tode, „war ein kernfester, freier deutscher Mann, erfüllt mit Pflichttreue und Arbeitsfreude; er war aus innerster Überzeugung ein Feind aller Sonderbestrebungen in unserm Vereinsleben; er hat als Leiter unserer ostpreussischen Fachpresse dazu beigetragen,

daß der Berliner Vorstand an anderer Stelle sagen konnte: „... Der kraftvollen, entschiedenen Geschäftsleitung ist es zu danken, daß der Ostpreussische Lehrerverein stets in vorbildlicher Einmütigkeit und großer Begeisterung für die Forderungen der deutschen Lehrerschaft eingetreten ist. Den alten Geist der Treue im Ostpreussischen Lehrerverein, von dem jene Stelle spricht, ihn hat auch „unser Böhme“ gewußt zu pflegen und zu erhalten. Nicht achtend der schleichenden Krankheit, die an seinem Lebensmark nagte, hat er bis zu seinem letzten Atemzuge getreulich seine Pflicht getan. Er war ein Märtyrer für Schule und Stand und trug geduldig sein Kreuz.“

Die deutsche Lehrerschaft wird sein Andenken in Ehren halten.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Draußen in der Natur herrscht winterliche Ruhe. Die Kräfte für frisches Blühen und Reifen wachsen im mütterlichen Schoß der Erde aufs neue. Ein Blick ins Leben unserer Völker zeigt nichts als hastiges Streben, tausend soziale Fragen zu lösen. Gewisse Erscheinungen im Volksleben haben ein grelles, erschreckendes Licht auf die innere Noth und Lüge des Lebens geworfen. Man fragt erschreckt, wo Heilung zu finden sei. Auf die staatsbürgerliche Erziehung setzt man alle Hoffnung, und es ist merkwürdig, daß besonders Kreise außerhalb der Schule hiervon alles Heil erwarten. So hat sich am 8. Oktober sogar ein Geschäftsausschuß für Schulreform im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung mit dem Sitz in Berlin gebildet, der zunächst die Einberufung einer Konferenz sachverständiger Männer erstrebt, die über Mittel und Wege einer staatsbürgerlichen Erziehung begutachten, damit man bald zur Tat schreiten könne. Ob das Wissen von staatlichen Einrichtungen wirklich so zwingend auf den Willen einwirken wird, daß dieser alle Dämme zerbrechen wird, welche das Verständnis zwischen den einzelnen Volksgruppen hemmen? Ob nicht hier mehr das Gemüt angerufen werden muß? Was nützt die klarste Kenntnis der wichtigsten staatlichen Einrichtungen und Gesetze, wenn wir die Berührung mit Volksgenossen aus anderen Kreisen hochmütig ablehnen? Wie wollen wir die Brücke zu sozialistischen Kreisen schlagen, wenn uns der Gedanke, eine ihrer Versammlungen zu betreten oder in einem ihrer Lokale sich niederzusetzen, erschauern läßt? Hier gilt es, Wandel zu schaffen. Wir müssen lernen, alle unsere Volksgenossen als Brüder zu betrachten. Die Schule ist hierin ohnmächtig, wenn nicht das Haus in die Bresche springt. Es ist besonders in liberalen Kreisen beliebt, unsere Aristokratie als Feind der sozialen Hebung und Erziehung der unteren Volksschichten hinzustellen. Man macht sich auch hier bloß einer großen Übertreibung schuldig, die das Volksleben vergiftet. Es ließen sich genug Beispiele anführen, daß auch jene Kreise ein warmes Herz für das Volk besitzen, wie andererseits gut liberale Leute in dieser Hinsicht eine bedenkliche Zurückhaltung üben. Es tut bitter not, daß in allen Kreisen das Gefühl der Brüderlichkeit gepflegt wird.

Chronik.

Die Bildungs- und Unterrichtsanstalten Bayerns im Jahre 1909. — A. Im Geschäftsbereich des kgl. Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten: 7603 Volksschulen (nach dem Stande des Schuljahres 1907/08), 756 Fortbildungsschulen, darunter 393 landwirtschaftliche Fortbildungsschulen (nach dem Stande des Schuljahres 1908/09), die Zentralanstalt für Erziehung und Bildung krüppelhafter Kinder in München, das Zentralblindeninstitut in München, 1 Kreis-Blinden-Institut, das Zentraltaubstummen-Institut in München, 6 Kreis-Taubstummenanstalten, 6 vollständige Lehrer- und 2 Lehrerinnenbildungsanstalten*), 6 Lehrerseminare, 29 Präparanden-schulen, die Zentral-Turnlehrerbildungsanstalt in München, 46 Gymnasien, 31 Progymnasien, 9 Lateinschulen, 4 Realgymnasien, 9 Oberrealschulen, 46 Real-

*) Die Herbst 1910 eröffnete Lehrerbildungsanstalt Pasing nicht inbegriffen.

schulen, das Technikum in Nürnberg, 1 Baugewerkschule mit Gewerbelehrer-Institut*), 2 Kreis- und 5 städtische Baugewerkschulen**), 2 Kunstgewerbeschulen, 4 Mechanische Fachschulen, 4 Webeschulen, 3 Fachschulen für Holzschnitzerei, 1 Handwerkerfachschule für Holzindustrie, 2 Fachschulen für Keramik, 1 Fachschule für Glasindustrie und Holzschnitzerei, 4 Handelsschulen, 1 Geigenbauschule, 1 Korbflechtchule, 4 Steinhauerschulen, 2 Stickerfachschulen, 3 Klöppelschulen, 2 Schifferschulen, 4 Hebammenschulen, 2 Landwirtschaftsschulen (eine davon mit einer Kulturtechnischen Schule), 5 Ackerbauschulen, 40 Landwirtschaftliche Winterschulen (eine Winterschule mit Kreis-Geflügelzuchtanstalt), 1 Gartenbauschule, 1 Wein-, Obst- und Gartenbauschule, 2 Wein- und Obstbauschulen, 1 Volkereischule, 7 Fußbeschlagschulen, die 3 Landesuniversitäten, die Technische Hochschule in München, die Forstliche Hochschule in Aschaffenburg***), die Tierärztliche Hochschule in München, die Biologische Versuchsanstalt für Fischerei, die Akademie der Landwirtschaft und Brauerei in Weihenstephan, die Akademie der bildenden Künste, die Akademie der Tonkunst in München, die Musikschule in Würzburg, 6 Lyzeen in Freising, Passau, Regensburg, Bamberg, Augsburg, Dillingen, das Georgianum, das Maximilianum, das Max-Joseph-Stift in München, das Adelige Julianum in Würzburg, 12 männliche und 2 weibliche staatliche Erziehungsinstitute und Seminarien. Unmittelbar dienen ferner dem Unterrichte und der Wissenschaft die folgenden staatlichen Kollegien und Einrichtungen: Der Oberste Schulrat, die Landesschulkommission mit den 8 Kreisschulkommissionen, die Generalkommission der Kunstsammlungen des Staates, die Akademie der Wissenschaften, die Meteorologische Zentralsation, das Generalkonservatorium der wissenschaftlichen Sammlungen des Staates, die Hof- und Staatsbibliothek mit 11 öffentlichen Bibliotheken in den Kreisen, die staatlichen Galerien mit den Filialgalerien, die K. Vasensammlung, die K. Graphische Sammlung, das Nationalmuseum in München, das Generalkonservatorium der Kunstdenkmale und Altertümer Bayerns, das Germanische Museum in Nürnberg und — unter dem Schutze und der Oberaufsicht der K. bay. Staatsregierung stehend — das Deutsche Museum in München.

B. Im Geschäftskreise des kgl. Staatsministeriums der Finanzen: Die K. Forstliche Versuchsanstalt, 5 Waldbauschulen in Kaufbeuren, Rehlheim, Lohr, Trippstadt und Wunsiedel (mit den betreffenden Forstämtern verbunden).

C. Dem kgl. Kriegsministerium sind unterstellt: die Kriegsakademie, die Artillerie- und Ingenieurschule, die Kriegsschule, das Kadettenkorps, die Unteroffizierschule für Infanterie, die Militär-Lehrschmiede. Unterstützt werden Kriegswissenschaft und militärischer Unterricht durch das Kriegsarchiv, das Topographische Bureau, die Armeebibliothek und das Armeemuseum.

Ein Reichsschulmuseum. Eine interessante Gründung ist geplant. Die Brüsseler Ausstellung geht ihrem Ende entgegen. Einen wertvollen Teil derselben, die deutsche Unterrichtsausstellung, vor Auflösung zu bewahren, ist der lebhafteste Wunsch aller derer, die ein Interesse für die Schule haben. Im Kultusministerium hat man deshalb den Gedanken, der als Richtlinie bei allen Vorarbeiten für diese Ausstellung gedient hat, festgehalten, die Unterrichtsausstellung möglichst als Ganzes für ein zukünftiges Reichsschulmuseum so zu erhalten, wie es in Brüssel sich darstellt und wie es dort allgemein Anerkennung und allgemeines Interesse gefunden hat. Der Berliner Gymnasiallehrerverein hat dieser Tage eine Kommission gewählt, welche dafür tätig sein soll, daß die deutsche Unterrichtsausstellung, so wie sie ist, nach Berlin übergeführt werde. Es ist lebhaft zu wünschen, daß die Arbeit dieser Kommission von gutem Erfolg begleitet ist. Es wäre sehr zu bedauern, wenn die wertvollen Ausstellungsgegen-

*) Künftig: „Bauschule mit Gewerbelehr-Institut“.

**) Künftig: 2 „Kreisschulen“. Die Umwandlung der 5 städtischen Baugewerkschulen in „Bauschulen“ setzt minist. Genehmigung voraus.

***). Wird vom 15. Okt. 1910 an aufgehoben; der akademische forstliche Unterricht ist in der Folge im ganzen Umfang an der Universität München zu erteilen.

stände zersüffelt und zerstreut würden. Es darf nicht wieder so gehen wie nach den Ausstellungen von Chicago und St. Louis, daß die Arbeit vieler tüchtiger Männer und reichlich aufgewandte Mittel spurlos verloren gehen. Erhält man die Brüsseler Unterrichtsausstellung, so ist damit ein Grundstock gesichert, der zu einem Reichsschulmuseum auszuwachsen kann.

Das neue Arbeitsprogramm des Deutschen Lehrervereins. Durch Abstimmung im Gesamtvorstande des Deutschen Lehrervereins sind für die Geschäftsperiode 1911/12 folgende Verbandsthemen gewählt worden: 1. Die „Arbeitschule“ und 2. „Die rechtliche Stellung des Lehrers in Staat und Gemeinde“. Nach einer gründlichen Vorberatung in den Total- und Landes- bzw. Provinzialvereinen werden die beiden genannten Themen den Kern der Verhandlungen auf dem Pfingsten 1912 stattfindenden Lehrertage zu Berlin bilden.

„Johannes Vex, Kreisschulinspektor von Oberbayern, wurde zur Dienstleistung in das Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten befördert.“ An die Stelle der dormaligen „Dienstleistung“ tritt, das darf wohl mit Bestimmtheit angenommen werden, in der nächsten Tagung der Kammer eine etatsmäßige Stelle als dauernde Einrichtung. Damit geht die alte Forderung des Lehrerstandes in Erfüllung, daß auch er einen Vertreter aus seinen Reihen direkt im Ministerium haben solle. Diesem Vertreter kommen nach unserer Ansicht recht wichtige Aufgaben zu. Als Fachmann im Ministerium hat er alle bedeutsamen Fragen des Volks- und Fortbildungsschulwesens zu prüfen und sich gutachtlich zu äußern. — Herr Johannes Vex wurde 1869 geboren, steht also noch auf der Höhe voller Leistungsfähigkeit. Er besuchte das Schullehrerseminar Freising, war zwei Jahre Hilfslehrer in Schwaben, B.-A. Ebersberg, und wurde 1889 nach München berufen. Sein hervorragend methodisches Geschick und seine glänzenden unterrichtlichen und erzieherischen Leistungen, wovon Schreiber dieser Zeilen sich selbst zu überzeugen Gelegenheit hatte, lenkten die Aufmerksamkeit der Schulbehörde auf ihn und er wurde 1905 zum Oberlehrer der Schule an der Wittelsbacherstraße ernannt und bereits 1908 zum Kreisschulinspektor von Oberbayern berufen. Daß Herr Vex an seiner beruflichen und wissenschaftlichen Fortbildung tüchtig arbeitete, braucht kaum noch besonders erwähnt zu werden. Er hörte an der Münchener Hochschule Vorlesungen über Geschichte der Volkswirtschaft, über Volkswirtschafts- und Gesundheitslehre. Auch literarisch war er tätig. Er verfaßte die als trefflich bekannten beiden Schriften „Lebens- und Bürgerkunde“, die den schwierigen Stoff klar und leichtfaßlich behandeln und in Fortbildungsschulen mit Erfolg verwendet werden. Auch bei der Bearbeitung des Lehrbuches für die Sonntagschule südbayerischer Regierungsbezirke wirkte er mit. Als Lehrer befundete er stets einen warmen, kollegialen Sinn und als Mensch erwarb er sich durch sein entgegenkommenbes, schlichtes Wesen, sein ruhiges und doch sicheres Auftreten und sein klares Urteil viel Sympathie und Achtung.

2. Aus pädagogischen Aufsätzen.

Arbeitsschule. O. Kampe. „Päd. Reform“ 1910, Nr. 14: „Würden wir uns wohl dazu hergeben, unsere verblüfften dummen Gesichter photographieren zu lassen, wenn die Behörde den Plan faßte, uns einmal gründlich zu blamieren und am 1. April verfügte: Von heute ab habt ihr die Arbeitsschule! Nun zeigt uns, bitte, mal, wie ihr die Forderung, die ihr in Vorträgen und Aufsätzen schon so oft erhoben habt, praktisch verwirklichen wollt! Das zeigt schon: wir fordern etwas, was wir in seinen letzten Konsequenzen gar nicht übersehen können, etwas, bei dem es ungeheuer viel Probleme gibt, die noch nicht geklärt sind, zum größten Teile allerdings auch nicht geklärt werden konnten, weil man nicht die Freiheit hatte, die Ideen praktisch zu erproben. Deshalb möchte ich raten: laßt uns möglichst wenig von der Arbeitsschule sprechen, wir werfen da mit Phrasen um uns, und wenn uns einer auf den Zahn fühlt: Was meinen Sie damit? Dann kommen wir über allgemeine Redensarten nicht hinaus; sondern laßt uns vielmehr versuchen, im Rahmen der heutigen Schule und unter größtmöglicher Ausnutzung der Freiheiten, die man sich von der Behörde er-

bittet, Einzelprobleme zu klären, die zum Ganzen der Arbeitsschule in Beziehung stehen, Teile, wenn auch noch so winzige Teilchen von ihm sind."

Ein Blick auf das Feld des Religionsunterrichts in der Volksschule. P. Staude. „Die Volksschule“ (Langensalza) 10, Heft 1: Hauptgegenstand des Religionsunterrichts ist die biblische Geschichte. Aus der Reihe der biblischen Erzählungen sind nur die größten der religiösen Persönlichkeiten Alten und Neuen Testaments, ergänzt durch Bilder aus der Kirchengeschichte, in der Volksschule zu behandeln. Bei der Auswahl der Stoffe sind die für die Zwecke des Unterrichts am meisten geeigneten Quellen maßgebend. Luthers Katechismus wird bei der Behandlung seines Lebenswertes im Religionsunterrichte der Oberstufe eingehend behandelt. Praktische Stoffe bilden so oft als möglich Begleitstoffe des historischen Unterrichts. Das Memorieren wird auf einige typische Lieder beschränkt. An Stelle der Sprüche treten möglichst passende, zusammenhängende, lehrhafte Bibelabschnitte. Bibellesen und Lesen im Gesangbuche treten ergänzend zu den historischen Stoffen hinzu. Auftrittsdruck und Lehrgang dürfen des besonnenen Lehrers Befreiheit nicht beeinträchtigen.

Moderne Kultur und Schule. R. Ostermann. „Neue Bahnen“ 10, Heft 11: Herrschaft des Stoffes auf allen Gebieten, das war das Kennzeichen des 19. Jahrhunderts. Der weitere Entwicklungsgang führt nun, wie die Geschichte zeigt, zum Kampf mit und zum Sieg der Persönlichkeit über den Stoff. Das dürfte auch die nächste Entwicklungsphase unseres Volkes sein. Die Schule hat die Persönlichkeit im Kampf mit dem Stoff um die Herrschaft zu unterstützen und ihr zum Siege zu verhelfen. Darum muß ihr Ziel der sittliche Charakter sein. Die ganze Erziehung muß national und die deutsche Sprache die Grundlage des gesamten Unterrichts sein. An zweiter Stelle müßte die Geschichte stehen nicht nur wegen einer völkischen Erziehung, sondern auch wegen ihrer allgemeinen Bedeutung für die Erkenntnis als Ganzes des Weltgeschehens. Der Überwindung der Hindernisse, welche der eigene Körper der späteren Verwirklichung der Ideale entgegensetzt, wollen Turnen, Sport und Spiel, der Reichen- und Gesangsunterricht dienen.

Ist das Erziehungsziel wandelbar? A. Böhm. „Volksschule“ (Langensalza) 10, Heft 11: Erziehungsziel und Bildungsziel — beide müssen auseinandergehalten werden, man kommt sonst aus einem fortwährenden Takt- und Suchen nicht heraus. Das Erziehungsziel allein mit seiner Absicht auf sittliche Vollkommenheit gibt die großen Ausblicke, die einzig und allein den Menschen besser machen können. Die Bildung gibt der Sittlichkeit die Möglichkeit, ins moderne Leben einzugreifen und dort zu wirken. Das Bildungsideal ist wandelbar, nicht aber das Erziehungsziel.

Über Wesen, Aufgabe und Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung. Dr. M. Schilling. Päd. Stud. 1910, 3: So gewiß die staatsbürgerliche Erziehung nicht das Ziel einer ganz neuen Pädagogik, sondern nur eine Seite der Erziehung zur charaktervollen sittlichen Persönlichkeit ist, so gewiß muß schon der Volksschulunterricht Rücksicht auf die Erziehung zum Gemeinschaftsleben im Staate legen. Der erziehende Unterricht will Erfahrung und Umgang ergänzen, folglich muß der Volksschulunterricht den individuellen und den gesellschaftlichen Interessen Rechnung tragen. Er kann es auch. Freilich werden die zu ermittelnden Kenntnisse und Einsichten nach Umfang und Tiefe eben nur dem volkschulpflichtigen Alter angemessen sein können. Am Ende der Volksschulzeit aber muß ein Vorrat bereit stehen, der einem weitergehenden Unterrichte zur Grundlage dienen kann. Heimatkunde, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde, Religion bieten reiche Gelegenheit, in die verschiedenen Verhältnisse des Gemeinschaftsleben einzuführen und das ethische Urteil heranzubilden. Daß damit so früh als möglich begonnen werden muß, und daß es hierzu mannigfacher Bildungsmittel bedarf, kann nicht bestritten werden. Der erziehende Unterricht steht vom ersten Schultage an unter den drei Gesichtspunkten: Natur, Mensch, Gott.

Über Ziel und Methode des physikalischen Arbeitsunterrichts. Dr. H. Alt. „Deutsche Schule“ 10, Heft 4: Nach den vierjährigen Erfahrungen in München dürfen die technischen Schwierigkeiten seiner Einführung prinzipiell als überwunden gelten; wo solche vorhanden, bestehen sie nur in äußeren Umständen.

Die erste Aufgabe des praktischen Unterrichts besteht darin, klare Begriffe zu entwickeln, und ihren Inhalt dem Schüler zum vollen Verständnis zu bringen. Eine Beschränkung auf die Grundbegriffe der hauptsächlichsten Gebiete der Physik wird nötig sein. Jede Definition, deren physikalischer Sinn dem Schüler nicht nahe gebracht werden kann, jede, die nur ein Wort ohne Begriff gibt, wird zu vermeiden sein. Dafür ist alle Kraft auf die Herausarbeitung der Grundbegriffe zu verwenden. Als unbedingt erforderlich sind zu bezeichnen die Begriffe des absoluten Gewichtes, spezifischen Gewichtes, des Flüssigkeitsdruckes, des Luftdruckes, die beiden Fundamentalbegriffe der Wärmelehre, die Auffassung der geometrischen Eigenschaften des Lichtweges, die Begriffe der elektrischen Stromstärke, Spannung und des Widerstandes. Den Anfang wird immer das Konkrete zu bilden haben. Dabei ist vor allem Wert auf vorurteilslose Beobachtung zu legen. Auf die ersten Beobachtungen folgt das ordnende Denken, entweder in der Zusammenordnung derselben zu einem einfachen Gesetz oder in der Frage nach der Ursache einer Störung. In letzterem Falle wird der Schüler selten den richtigen Weiterweg finden; man wird ihn leiten müssen. Gesetze wird der Schüler schwer finden. Die Methode muß experimentell bleiben.

Einordnung der Handfertigkeit in den gewöhnlichen Unterrichtsgang. J. L. Jetter. „Die Volksschule“ (Stuttgart) 10, Nr. 7, 8: 1. Der Handarbeitsunterricht im Sinne der Zeitausfüllung, Bewahrung vor Müßiggang, Übung in der Geschicklichkeit, im Basteln, als „Hausfleiß“, wie er für Erziehungs- und Rettungsanstalten von großem erziehlischen Wert ist, bleibt von uns unangefochten. 2. Der Handfertigkeitenunterricht im industriellen Sinn, wie er von Handwerksmeistern oder von dazu ausgebildeten Lehrern erteilt wird und sich in besonders Handfertigkeitsschulen, in Knabenhorten, in Verbindung mit höheren Schulen und Volksschulen als Nebenveranstaltung findet, soll gleichfalls nicht angefochten werden. 3. Der Anschluß des Handfertigkeitenunterrichts in einem lehrplanmäßigen Fach, gleich wie der Handarbeitsunterricht der Mädchen, ist zu verworfen. 4. Der pädagogische Handarbeitsunterricht als methodisches Prinzip alles Unterrichts im Sinn einer der Belehrung vorausgehenden (Entfaltungsmittel) und nachfolgenden Beschäftigung (Darstellungsmittel, Anwendung) ist einzuführen. Darin erblicken wir die nächste und notwendigste Reform, die unserer Schule wartet.

Hauswirtschaftlicher Unterricht für Mädchenschulen. (Konferenzthema der Kgl. Regierung zu Frankfurt a/D.)

Endris, Haushaltungsunterricht für Mädchen. L. Henjer, Neuwied.

Jung, Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf. H. Berger & Söhne, Langensalza.

Kalle und Kamp, Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen in Deutschland und im Auslande. 3 M. J. Bergmann, Wiesbaden.

Kalle und Otto, Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen. Grundzüge der bestehenden Einrichtungen und Anleitung zur Schaffung derselben. 2 M. Ebenda.

Ommerborn, Zur Frage des Haushaltungsunterrichts. 50 Pf. L. Schwann, Düsseldorf.

Richter, Über die Verbindung der Koch- und Haushaltungsschule mit der Mädchen-Volksschule. 1,20 M. M. Hesse, Leipzig.

Reimann, Die berufliche Ausbildung unserer weiblichen Jugend. 80 Pf. A. Hufeland, Minden.

Schorn, Hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen. 50 Pf. A. Helmich, Bielefeld.

Tewes, Moderne Mädchenerziehung. 30 Pf. H. Berger & Söhne, Langensalza.

Wilsdorf, Die Errichtung von Koch- und Haushaltungsschulen in Verbindung mit der Volksschule. 40 Pf. Minden & Wolters, Dresden.

Wie ist der obligatorische Haushaltungsunterricht einzuführen. In „Schulfreund“ 1905, Heft 5. 50 Pf. Breuer & Tiemann, Hamm.

3. Sprachzacke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Talent.

„Es bildet ein Talent sich in der Stille“, sagt Goethe. Heutzutage — in alten Zeiten nicht. Das Talent bezeichnete von Haus aus, im alten Griechenland, eine Wage und dann erst das auf ihr Gemogene, die ursprünglich abgewogene Summe Geldes, die je nach der Heimat des Talentbesizers verschieden war. Das gewöhnlichste Talent war das von Solon eingeführte kleine attische, das etwa 4710 Mark betrug. Luther und Hans Sachs waren es, die das griechisch-lateinische Wort mit dem heimischen (von Haus aus ebenfalls fremden, lateinischen) Pfund „verdeutschten“. „Und als er anfang zu rechnen, kam ihm einer vor, der war ihm zehntausend Pfund schuldig“ (Matthäus 18, 24). Im griechischen Urtexte sind dafür Talente angegeben. Lukas (19) hat das Gleichniß von den anvertrauten Pfunden, für die im Urtexte ebenfalls Talente sich finden. Später wurde nun das von Anfang an lediglich Geldbesitz und Geld bedeutende Wort Pfund auch auf geistigen Besitz, auf geistige Gaben übertragen. So redet Chr. Günther im Lobliede auf August II. von „angeborenen Pfunden“, so sagt er an einer anderen Stelle:

..... Ein Dichter, der,
So schlecht sein Pfund auch ist,
Aus Faulheit oder Scham vergißt
Dein Lob der Welt nach uns zu zeigen,
Der ist der deutschen Lust nicht wert.

Bereits damals aber trat eine ganz merkwürdige Rückläufigkeit der Bewegung ein: man setzte für das in geistiger Beziehung gebrauchte Wort nun wieder das alte „Talent“ ein, das denn, seinem ursprünglichen Werte entsprechend, einen beträchtlichen geistigen Besitz, eine erhebliche geistige Befähigung bezeichnete. Ich habe das Wort in dieser Bedeutung zuerst im 17. Jahrhundert angetroffen, und zwar im „Landstörzer“, einem abenteuerlichen, dem Spanischen entnommenen Roman des Agidius Albertinus, in dem etliche Personen ihr „von Gott empfangenes Talent“ verrechnen und im Jahre 1736 konnte dann Joh. Christ. Nehring in seinem „historisch-politisch-juristischen“ Wörterbuche (S. 176) bereits feststellen: „Talent bedeutet auch ein von Gott und der Natur verliehenes Pfund, oder Verstandes- und Gemüths-gabe“. Und endlich kam man dahin, auch den Besitzer eines solchen Talentbesizers ein Talent zu nennen, das Wort also zur Person zu machen, wie es in Goethes Ausspruch der Fall ist, und wie es mit dem unmittelbar darauf folgenden „Charakter“ gleichfalls geschehen ist und noch geschieht.

Sehns (Hannover).

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Böhmer, Stadtpfarrer. **Das Neue Testament verdeutschte.** Stuttgart, Riemann.

Das Werk erscheint in Lieferungen zu je 0,75 M. Es unterscheidet sich von Weizsäcker und Stange dadurch, daß es keine „Übersetzung“, sondern eine „Verdeutschung“ sein will. Zu einer modernen Verdeutschung der Bibel fordert auch der Greifswalder Professor D. Dettli in seiner Schrift „Die revidierte Lutherbibel“ auf. Daß sich B. bemüht hat, ein wirklich deutsch geschriebenes Neues Testament zu schaffen, merkt man beim Lesen jeder Zeile. Der klare einfache Satzbau und die vorzügliche Gliederung des Ganzen erleichtern das Verständnis ungemein. So gliedert der Verfasser 1. Kor. 15, 1—58 folgendermaßen: 1. Jesus ist gewißlich auferstanden 15, 1—11. Auch wir werden gewißlich auferstehen 15, 12—34. 3. Die Toten stehen mit verkärrtem Leibe auf 15, 35—49. 4. Zuletzt offenbart sich die ganze Herrlichkeit Gottes. Kurze Einleitungen geben Aufschluß über Verfasser, Zeit der Abfassung und Wert der Schriften. Allen Religionslehrern sei das Werk empfohlen.

B. St.

Dr. Thrandorf und Dr. Melzer, **Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen.** I. Teil. Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte. 167 S., geb. M. 1,60. II. Teil. Reformation und Gegenreformation. 217 S. II. Auflage, geb. M. 1,75. Bleyl & Kämmerer, Dresden.

Beide Bücher sind von Dr. Melzer bearbeitet worden. Sie bringen eine Fülle von Urkunden aus unsrer Kirchengeschichte. So lassen sie uns einen lebenswarmen Blick in die hinter uns liegenden Zeiten tun. Männer und Völker schauen wir in klarerem Lichte als wenn ein gewöhnliches Lehrbuch von ihnen erzählte. Die Auswahl der Urkunden folgt pädagogischen Grundsätzen. Es ist berücksichtigt, was für die Entwicklung unsrer Kulturwelt bedeutungsvoll gewesen ist und religiösen Sinn und sittliche Kraft zu wecken geeignet erscheint. Wenn wir im Volksschulunterricht von dem Dargebotenen auch wenig benutzen können, so wird der Lehrer selbst aus dem Studium dieser Bücher reichen Gewinn ziehen; denn Kirchengeschichte gehört zur allgemeinen Bildung. Die Ausstattung der Bücher ist gut.

Dr. Thrandorf, **Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Schulen.** II. Heft. Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte. 96 S., geb. M. 2,—. III. Teil. Reformation und Gegenreformation. 150 S., geb. M. 2,90. Bleyl & Kämmerer, Dresden.

Die Beiträge stehen in innerer Beziehung zu dem vorher besprochenen Werke von Melzer. Sie wollen an einzelnen Beispielen zeigen, wie der dort gebotene Stoff verwertet werden kann. Daher gilt von ihrem Geiste dasselbe, was über das Wesen jener beiden gesagt worden ist. Außerlich ist die Form der fünf formalen Stufen gewählt. Es verdient besonderes Lob, daß die Stufen 3—5 nicht zu breit angelegt sind. M. G.

Johannes Geffken, **Aus der Werdezeit des Christentums.** 2. Aufl. („Aus Natur und Geisteswelt“). 126 S. Leipzig, B. G. Teubner. Pr.: 1,25 M.

Zum zweiten Male wandert ein Büchlein in die Welt hinaus, das für alle, die der Kirchengeschichte ein warmes Herz entgegenbringen, eine frisch sprudelnde Quelle darstellt. Es behandelt mit meisterhafter Kürze den Eintritt des Christentums in die griechisch-römische Welt, die enthusiastischen Strömungen, die äußeren Verfolgungen, die literarischen Kämpfe u. dergl. D.

Ferd. Bäßler, **Abriß der Kirchengeschichte für Gymnasien.** 15. Auflage, herausgegeben von A. Rohmeder. 120 S. Berlin, R. v. Deders Verlag, Pr.: geb. 1,60 M.

Obwohl für Gymnasien berechnet, wird das Werkchen infolge seines aus Quellenstudien hervorgegangenen und umfassenden Inhaltes auch von Kollegen, welche sich auf Prüfungen rüsten, sehr gut zu gebrauchen sein. D.

Dr. Alfred Rausch, **Elemente der Philosophie.** Ein Lehrbuch auf Grund der Schulwissenschaften. Halle a. S. 1909. 376 S.

Verf. ist Rektor der Lateinischen Hauptschule in den Brandeschen Stiftungen und hat den in dem Buche behandelten Stoff praktisch mit seinen Schülern durchgearbeitet. Dadurch wurde ein dem vorhandenen Wissen entsprechender Ausgangspunkt geschaffen. Durch Beispiele und deren Zergliederung gewinnt der Leser neue Begriffe und erhält so allmählich ein Bild des gesamten Gehäuses der Philosophie in seinen Grundzügen. Die sprachliche Darstellung, insonderheit der peinlich gewählte Sprachausdruck, mahnt wie von selbst an die bei allem philosophischen Studium notwendige Korrektheit im Denken. Das Werk, das sich mit den Ansichten wohl der bedeutendsten Philosophen aller Zeiten auseinandersetzt, bez. sie berücksichtigt, gliedert sich in vier Teile, deren erster die Stellung des Menschen zur Welt, deren zweiter die Natur, deren dritter die Kultur, und deren letzter die Bildung zum Gegenstand hat. Das Buch kann nur empfohlen werden. Zergiebel, Leipz.-Schönefeld.

Blauert, P., Rektor, **Das Kinderfest im Dienste der Erziehung.** 54 S. Bern, Gust. Grunau, 1908. Pr. 1,25 M.

Das vorliegende Heft ist das erste in einer Reihe pädagogischer Abhandlungen, die auf Grund theoretischer Untersuchungen praktische Verwirklichungs-

vorschläge für Erziehungsaufgaben der Gegenwart bieten wollen. Es zeigt, wie ein Schulfest sich gestalten kann. Für genannten Zweck bietet es eine gewisse Unterlage. Koch.

Dr. Oskar Meßmer, Prof., **Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralischen Erziehung.** 2. Teil. 1. und 2. Band: Die moralische Erziehung und die Erziehung des Willens überhaupt. 818 S. Leipzig, Julius Klinkhardt. 6 M. und 4,40 M.

Wir wollen ganz aufrichtig bekennen, daß es sehr schwer ist, diesem umfangreichen Werke ganz gerecht zu werden, und vor allen Dingen unser Urteil so zu formulieren und im einzelnen zu belegen, daß eine fruchtbare gegenseitige Aussprache möglich wäre. Nur auf ein paar Einzelheiten einzugehen, halten wir für unzulänglich. — Wir begegnen prachtvollen, überzeugenden Stellen, die wir dem Leser gern mittheilen; doch das gäbe ein Buch. Dann stoßen wir wieder auf Überspannungen, das soll heißen auf Darlegungen, die wir ein großes Stück für richtig halten, wo wir aber zuletzt nicht mehr eingehen können. Das müßte nun eigentlich im einzelnen dargelegt werden, und das gäbe wieder ein Buch. Daß aber jemand ohne Bereicherung das Werk aus der Hand legen sollte, das glauben wir nicht; nur in der Hand des Anfängers möchten wir es nicht sehen. Paßkönig.

Kühner, Dr. med., **Heilung des Stotterns und anderer Sprachstörungen durch Elektrizität.** 28 S. München, Melzers Verlag. Pr. 1,50 M.

Die 28 Seiten starke Broschüre enthält eine kurze Belehrung über Entstehung, Arten, Entwicklung und Ursachen der Sprachgebrechen, sowie manche Fingerzeige zur Heilung derselben. Verfasser verspricht sich einen günstigen Heilerfolg nur von der Elektrotherapie. Der Preis der Schrift ist entschieden zu hoch. Koch.

Paul Pöhle, **Landeskunde vom Königreiche Sachsen.** Klinkhardt-Leipzig, 184 S. Preis ?

Methodische Kleinarbeit will das Buch leisten. Weniger Wissen — mehr Können! Nicht soviel Gedächtniskram — mehr Einsicht! Verfasser kommt uns zuvor, indem er selbst nachweist, daß seine Landeskunde aus diesen anderen Gründen neuere Erdkunde treibt: 1. Er gliedert den Stoff nach landschaftlichen Einheiten, die der jeweiligen Fassungskraft der Kinder angepaßt sind. 2. Er stellt von jeder Landschaft das Charakteristische dar. 3. Er gründet das Verständnis der Landschaft auf ihre Bodenbeschaffenheit. 4. Er sucht die Beziehungen der Bewohner zu ihrer Scholle klarzulegen. 5. Er baut die unterrichtliche Behandlung auf genaues Erfassen des Kartenbildes. 6. Er bemüht sich, ein Bild in der Kindesseele durch selbstthätige Arbeit des Schülers zu erzeugen. Mit der Anlage der Lektionen sind wir im allgemeinen sehr einverstanden! Recht ansprechend sind — aus mancherlei Gründen — die dem Buche beigegebenen Bilder. Es sind verkleinerte Abbildungen der großen farbigen Wachsmuthschen Wandtafeln, der Meinholdtschen Bilder, sowie der bei Müller-Fröbelhaus erschienenen Bilder. Beigegeben sind fünf sehr wertvolle Karten: 1. Übersicht über die Gesteine. 2. Das Klima und die vorwiegende Bodenbenutzung. 3. Dichte der Bevölkerung. 4. Wichtige Industriegebiete. 5. Schulhandkarte vom Königreich Sachsen (Pöhle). Wir raten jedem Kollegen, besonders aber den ins Lehramt eintretenden, sich Pöhles Landeskunde einmal ordentlich anzusehen. Vielleicht zählt sie dann zu seinen Präparationswerken!

Arthur Fröhlich, Meerane i. S.

Prof. Weinstein, **Entstehung der Welt und der Erde nach Sage und Wissenschaft.** 1,25 M. (B. G. Teubner, Leipzig.)

Hier sind die wissenschaftlichen Theorien der Forschung zugleich mit den Sagen und Mythen aller Völker behandelt. Es handelt sich nicht um einfache Mittheilungen, sondern der gesamte gewaltige Stoff ist glücklich verknüpft und kritisch bearbeitet. Das Büchlein wird sich einen weiten Leserkreis erringen.

R. M.

Schillings, **Mit Blicke und Blicke im Zauber des Elelescho**. Kleine Ausgabe der beiden Werke: „Mit Blicke und Blicke“ und „Im Zauber des Elelescho“ mit 83 photographischen Original-Tag- und Nachtaufnahmen, urkundlich in Autotypie wiedergegeben. 512 S., künstlerisch gebunden M. 6,50. Voigtländer, Leipzig.

Die Verdienste des Professors Schillings um eine genaue Beobachtung unsrer ostafrikanischen Tierwelt sind bekannt. Seine photographischen Aufnahmen werden als Natururkunden für alle Zeiten Vorlagen für die richtige Wiedergabe der Naturwelt sein. Seine Nachtaufnahmen besonders geben uns überraschende Einblicke ins Tierleben. Da jene beiden größeren Bücher für manche Kreise noch zu teuer sind, so haben sich Verfasser und Verleger entschlossen, diese äußerst preiswerte Volksausgabe erscheinen zu lassen. Das Buch ist prächtig ausgestattet, außer den gediegenen Tierphotographien erfreuen uns die künstlerischen Kopfleisten von Karl Söffel. Der Text ist fesselnd geschrieben und bietet die reichste Anregung. Eine prächtige Gabe für den Weihnachtstisch. M. G.

Dannenberg, **Zimmer- und Balkonpflanzen** (aus „Wissenschaft und Bildung“). 160 Seiten. Quelle & Meyer, Leipzig. Geb. M. 1,25.

Ein praktisches Büchlein, das über die Pflanzenpflege im Zimmer und vor dem Zimmer gute Anleitung gibt. Wir erfahren z. B. über die Auswahl der richtigen Gefäße, Erdmischungen, Schneiden, Gießen, Umpflanzen, Vermehrung, Überwinterung. An einzelnen Stellen sorgen zweckmäßige Abbildungen für das nötige Verständnis.

Aus „Wissenschaft und Bildung“. Quelle & Meyer, Leipzig. Geb. M. 1,25.

1. Dr. E. Neresheimer, **Der Tierkörper**. 1909. 139 S.

Die Absicht des Verf. ist, die Wechselbeziehungen zwischen dem Bau des Tierkörpers und seiner Umwelt im weitesten Sinne aufzudecken, ohne die Frage nach dem Zustandekommen dieser Anpassungen zu beantworten. Unbegreiflich erscheint es, daß die festlandbewohnenden Tiere, also vor allem die große Gruppe der Säuger, von der Behandlung vollständig ausgeschlossen worden sind, während die Wassertiere über $\frac{3}{5}$ des Raumes umfassen. Dies und die Hast, mit der sich Verf. aus dem zwei Seiten umfassenden Kapitelen über unterirdische und Höhlentiere wieder ins Wasser flüchtet, macht den Eindruck, als ob er im flüssigen Element besser zu Hause sei als auf dem festen Boden. Bei den sonstigen Vorzügen des Buches, die besonders in der klaren, anschaulichen Darstellungsweise und in den lehrreichen Abbildungen begründet sind, kann man nur wünschen, daß bei einer neuen Auflage das Versäumte nachgeholt werde, damit das Heftchen ein abgeschlossenes Ganze darstellt. F. Polster.

2. Dr. W. Rosenthal, **Volkskrankheiten und ihre Bekämpfung**. 1909. 160 S.

Dem Büchlein ist weiteste Verbreitung im Volke zu wünschen, damit das Verständnis für gesundheitliche Einrichtungen, hygienische Vorschriften und moderne Serumbehandlung, die leider vielfach noch als unnütze Ausgaben, polizeiliche Schikane mit Mißtrauen betrachtet werden, gefördert werde. In klar geschriebenen Aufsätzen behandelt der Verf. die verheerenden Volksseuchen Cholera, Pest, Pocken, Tuberkulose usw. in ihren Erscheinungsformen und Ursachen und zeigt in statistischem Material, das eine recht eindringliche Sprache redet, die gewaltigen Fortschritte, die die Wissenschaft in der Bekämpfung dieser Krankheiten gemacht hat. F. Polster.

Dr. C. E. Bod, **Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers**. Bearb. von Dr. Camerer. Berlin, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft. 147 S. M. 1,20.

A. Säger, **Der menschliche Körper usw.** Karlsruhe 1910, Langs Buchhandlung. 160 S.

In diesen beiden Lehrbüchern für den Schulgebrauch tritt mit Recht das rein Anatomische in den Hintergrund, während die Verrichtungen der einzelnen Organe, vor allem aber ihre Pflege eine eingehende Behandlung erfahren. Besonders ausführlich sind die Kapitel über den Stoffwechsel und die Ernährung.

Eine Tabelle über die Zusammensetzung der Nahrungsmittel, wie eine solche in dem Bodschen Buche enthalten ist, vermißt man in dem Sägerschen.

F. Polster.

L. Busemann, **Pflanzengeographie auf physiologischer Grundlage.** Für Lehrer. Insbesondere zur Vorbereitung auf die zweite Prüfung und die Prüfung für Mittelschulen, sowie zur Belebung des geographischen Unterrichts. Mit 68 Abbildungen. Leipzig 1910, Verlag der Dürschs Buchhandlung. Preis geh. M. 3,30; geb. M. 4,20.

Dies neueste Buch des bekannten Verfassers schließt an den in der Präparande und im Seminar erarbeiteten Stoff an. Bisher wurde die Pflanzengeographie meist als Zweig der allgemeinen Erdkunde angesehen und in geographischen Lehrbüchern behandelt, in diesem Buche jedoch sind Gesichtspunkte naturwissenschaftlicher Art maßgebend gewesen. Wie dort hauptsächlich das empirische Interesse auf seine Rechnung kam, wird hier das spekulative „Warum?“ beantwortet. Die Darstellung ist auch hier klar und musterhaft; auf zirka 200 Seiten unterrichtet der Verfasser über: A. Lebensbedingungen der Pflanzen. B. Klimatische Pflanzengebiete und edaphische Formationen. C. Pflanzengebiete und Formationen in den verschiedenen Zonen. D. Die Höhen. E. Das Pflanzenleben im Wasser. Fast 70 Abbildungen, darunter Ansichten typischer Landschaften, erläutern den Text. Das Buch ist allen, besonders aber den Kollegen zu empfehlen, die Interesse an Botanik oder Erdkunde haben oder eine Prüfung in diesen Fächern ablegen wollen. Schröder, Merseburg.

Ein neues Beschäftigungsmittel ist soeben im Verlag von J. F. Schreiber in Göttingen und München zur Ausgabe gelangt unter dem Titel: **Schreibers Ausschneidearbeiten für Glanzpapier**, herausgegeben von Th. Göhl und W. Brethfeld. Drei einzeln käufliche, stufenweise fortschreitende Hefte mit je 12 Vorlagen, Gebrauchsanleitung und Aufgaben. Format 40 : 32 cm quer. Preis jedes Heftes M. 1,—. Dazu ein Heft enthaltend 44 Blatt des zur Ausführung der Vorlagen nötigen Buntpapiers im Format 20 : 26 cm M. 0,70. — In dankenswerter Weise hat sich nun die Firma Schreiber die Aufgabe gestellt, die Vorlagen für den Handfertigkeitunterricht nach allen Richtungen hin auszubauen und durch eine Reihe von Veröffentlichungen eine Vertiefung der Handfertigkeit nach der geist- und geschmackbildenden Seite hin anzubahnen. Die hier besprochenen Vorlagen dienen in erster Linie der Bildung des Auges und der Hand. Das Ausschneiden macht aber nicht nur die Hand geschickt und das Auge empfänglicher für Formen und Farben, es kräftigt auch das Auffassungsvermögen und die Ausdrucksfähigkeit; denn durch das Ausschneiden wird das Kind veranlaßt, die Dinge genauer anzusehen und ihre wesentlichen Eigenschaften aufzufassen. Es leuchtet ein, daß die Vorstellungen, die das Kind durch gestaltende Arbeit gewinnt, klarer sind und fester haften als die durch bloße Anschauung und Belehrung erworbenen. Außerdem regen die bunten Farben und der Glanz des Papiers, seine reiche Gestaltungsfähigkeit den Spiel- und Tätigkeitstrieb des Kindes, die Lust zu phantasieemäßigem freiem Schaffen in hohem Maße an.

Westdeutscher Lehrerkalender für 1911. Verlag Krabe, Köln. Preis ?

Der Kalender besteht aus zwei Teilen, der gebundene erste enthält Kalendarium, statistische Mitteilungen und einer Reihe weißer Blätter für gelegentliche Notizen. Der zweite broschierte Teil bringt gelegliche Bestimmungen und Gesetzestexte (Wohnungsgeldgesetz, Klasseneinteilung der Orte, Gesetz über Tagelöhner und Reisefkosten, über Umzugskosten der Volksschullehrer, Zeugengebühren der Volksschullehrer, Auszug aus der preussischen Besoldungsordnung v. 26. Mai 1909).

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Rieken, **Das Universitätsstudium des Volksschullehrers.** 288 S. Beltz, Vangensalza. M. 3,50. — Zimmer, **Führer durch die deutsche Herbarliteratur.** 188 S. Beltz, Vangensalza. M. 3,60. — Kuenen, **Die deutschen Klassiker, Lessings Minna von Barnhelm.** 95 S. Bredt, Leipzig.

M. 1,25. — **Kuenen, Die deutschen Klassiker, Schillers Gedichte.** 194 S. Bredt, Leipzig. ? — **Müller, Grundriß der Geschichte des preussischen Volksschulwesens.** 408 S. Zidfeldt, Osterwied (Harz). M. 4,20. — **Niemann, Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht.** 424 S. Zidfeldt, Osterwied (Harz). M. 4,60. — **Major, Unser Sorgenkind.** 428 S. Nennich, Leipzig. ? — **Heubach, Heinrich Pestalozzi.** 368 S. Reuther, Berlin. M. 4,—. — **Rein, Sein und Werden im Reiche der Pädagogik.** 52 S. Buss, Verlagsbuchhandlung Straßburg. — **Beher, Volks-erzieher — bildet Menschen!** 215 S. Wunder, Berlin. ? — **Ernst, Gesund und frohen Mutes.** 150 S. Stadtmann, Leipzig. M. 1,80. — **Peter, Pädagogische Bewegungen der Gegenwart im Spiegel der Vergangenheit.** 32 S. Heinrich, Dresden. ? — **Müller, Erste Ausfaat.** 48 S. Gerdes, Berlin. M. 0,75. — **Casson, Sokrates und die Sophisten.** 31 S. Gerdes, Berlin. M. 0,50. — **Loesch, Wie kann das Haus die Arbeit der Schule unterstützen?** 34 S. Koch, Nürnberg. M. 0,75. — **Waase, Ferien- und Fortbildungskurse.** 28 S. Gerdes, Berlin. M. 0,60. — **Müller, Die Pädagogik Schleiermachers.** 54 S. Gerdes, Berlin. M. 1,—. — **Endemann, Die wichtigsten Grundregeln gesunder Lebensführung für die Jugend.** 32 S. Quelle, Leipzig. M. 0,80. — **Schneider, Zur Hochschulbildung der Volksschullehrer.** 28 S. Böfel, Kempten. M. 0,30. — **Gutmann, Auf den Spuren der Humanität.** 52 S. Wagner, Weimar. ? — **Karrenberg, Der Mensch als Zeichenobjekt.** 74 S. Nennich, Leipzig. ? — **Huther, Grundzüge der allgemeinen Charakterologie.** 93 S. Nennich, Leipzig. ? — **Pfalz, Naturgeschichte für die Großstadt.** 173 S. Teubner, Leipzig. M. 3,—. — **Willkomm-Röhne, Bilder-Atlas des Pflanzenreichs.** 16 S. Schreiber, Eßlingen. M. 0,50. — **Böse, Die Erdbeben.** 145 S. Zidfeldt, Osterwied (Harz). M. 1,75. — **Reiß, Nahrungsmittel und Fälschekünste.** 76 S. Frandh, Stuttgart. M. 0,75. — **Poste, Über die Notwendigkeit der Errichtung einer Zentralanstalt für den naturwissenschaftlichen Unterricht.** 20 S. Teubner, Leipzig. M. 0,60. — **Hesse, Der Tierkörper als selbständiger Organismus.** 790 S. Teubner, Leipzig. M. 20,—. — **Säger, Der menschliche Körper.** 160 S. Langs, Karlsruhe. ? — **Schmeil, Flora von Deutschland.** 425 S. Quelle, Leipzig. M. 3,80. — **Claussen, Pflanzenphysiologische Versuche und Demonstrationen für die Schule.** 29 S. Teubner, Leipzig. M. 1,—. — **Bartheil, Naturkunde für höhere Mädchenschulen.** Gerdes, Berlin. Teil 1, 33 S. M. 0,60. Teil 2, 56 S. M. 0,80. — **Scheitler, Chemie und Mineralogie.** 168 S. Quelle, Leipzig. M. 1,80. — **Braun, Das Zeichnen des naturgeschichtlichen Unterrichts.** 25 S. Teubner, Leipzig. M. 2,—. — **Hahn, Die Zeit- und Kostenfrage der physikalischen Schülerübungen.** 31 S. Quelle, Leipzig. M. 0,80. — **Oßwald, Mein Tierbilderbuch.** Scholz, Mainz. M. 3,—. — **Pallat, Aus der Praxis der Knaben- und Mädchenhandarbeit.** 28 S. Teubner, Leipzig. ? — **Braschmanoff, Richard Wagner und die Antike.** 224 S. Kenien-Verlag, Leipzig. ? — **Das neue preussische Volksschullehrer-Pensionsgesetz.** 32 S. Schwarz, Berlin. M. 0,60. — **Das neue preussische Volksschullehrer-Besoldungsgesetz.** 36 S. Schwarz, Berlin. M. 0,60. — **Disselhoff, Königin Luise.** 78 S. Verlag der Diakonissenanstalt Kaiserswerth. M. 0,25. — **Kraß, Das dumme Ding.** 84 S. Coppenrath, Münster (Westf.). M. 0,75. — **Fraenkel, Wert der doppelhändigen Ausbildung für Schule und Staat.** 150 S. Schoepf, Berlin. M. 4,—. — **Hoensbroech, 14 Jahre Jesuit.** 656 S. Breitkopf, Leipzig. ? — **Frick's Hand-Katalog.** 168 S. — **Das Deutschtum im Auslande.** Heft 4. M. 0,50. — **Magdorf, Wegweiser für Volksunterhaltungsabende.** 112 S. Strauch, Leipzig. M. 1,50. — **Blum, 38 kurze systematische Übungsgänge zur Einführung in die doppelte Buchführung.** 32 S. Wiegandt, Leipzig. M. 0,50. — **Blum, Übungsheft zu den 38 Übungsgängen.** Wiegandt, Leipzig. M. 1,50.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Vernschule oder Arbeitsschule. Mittenzwey. 42ff. — Zum freien Lufthausunterricht. Richter. 42. — Aus der Geschichte des mecklenb. ritter- und landshaftl. Landschulwesens. Schnell. 43ff. — Pädagogik und höhere Schulen im 19. Jahrhundert. Sallwürf. 45. — Die Schulreform in Württemberg. 45. — Einflüsse Lorenz von Steins auf Otto Willmann. Donath. 46ff. — Die Vergleichung. Fols. 46ff. — Die religionsphilosophischen Hauptprobleme bei Heinrich Pestalozzi. — Cordier. 5ff. — Die psychologischen Grundlagen der sittlichen Erziehung. Hahn. 5. — Leseblätter: Chr. Weiß, sein Leben und seine Schriften. Hentschel. 5ff. — Vom Lesebuche und seiner pädagogischen Aufgabe. Mollberg. 4 ff. — Aus meinem naturgeschichtlichen Tagebuche. Groth. 1. — Einflüsse Lorenz von Steins auf Otto Willmann. Donath. 52ff. — Zwei Seelen wohnen ach! in meiner Brust. Flügel. 50ff.

Deutsche Lehrerzeitung. Das Geschlechtsleben im Schulunterricht. Castens. 65. — Zur Frage der Beaufsichtigung des Religionsunterrichts in der Volksschule. 64. — Wie kann das christliche Haus die Schule unterstützen bei der Erfüllung ihrer gemeinsamen Aufgabe der christlichen Erziehung der Jugend? 72.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. Vom „Kinderglauben“. Gmle. 36. — Vom Intellektualismus zum Manualismus. 39. — Die deutsche Schulabteilung auf der Weltausstellung in Brüssel 1910. — Klimm. 39. — Vom Bildungswert des Theaters. Schloß. 40. — Ferienwanderungen der Chemnitzer Schuljugend. Schatter. 40. — Schul- und Erziehungsfragen auf dem Berliner Weltkongreß für freies Christentum und religiösen Fortschritt. 40. — Von der Einseitigkeit zur Ganzheit in der Pflege der kritischen Philosophie. Sievert. 42ff. — Freiwillige Volksbildungsarbeit in Deutschland. 42.

Erziehung und Unterricht. Die Anleitung für das Knabenturnen in Volksschulen ohne Turnhallen. Stephanblome. 40.

Lehrerzeitung für Thüringen. Die Stellung des Werkunterrichts im Lehrplan der Volksschule. Kals. 40. — Das Donwort auf dem Fortbildungskursus für Volksschulgelehrer in Würzburg. Büttner. 36. — Zur Erforschung der wirtschaftlichen Lage des deutschen Lehrerstandes. Weiskopf. 37ff.

Die Lehrerin. Die historische Persönlichkeit Jesu. Reglass. 17ff. — Die verheiratete Lehrerin. Herrmann. 18. — Die gewerbliche Pflichtfortbildungsschule für Mädchen. Günther. 19ff. — Die Schule auf der Brüsseler Ausstellung. Heuß. 20.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

P. G. Sie gehen am sichersten, wenn Sie sich in solchen Fragen an den prüfenden Seminarlehrer wenden; Sie erweisen ihm damit in den meisten Fällen sogar einen Gefallen. Nach meiner Ansicht sind die meisten Bücher über unsere Kolonien für das Studium zur zweiten Prüfung zu populär gehalten, Sie müßten Ihr Studium auf eine Anzahl größerer Werke über unsere fremden Erdrteile stützen. Um über die gegenwärtige Entwicklung genau unterrichtet zu sein, würde es z. B. gut sein, einen Jahrgang der „Deutschen Kolonialzeitung“ durcharbeiten. Auch kämen die amtlichen Denkschriften in Frage, die das Kolonialamt alljährlich dem Reichstag überreicht.

Zum Quartalswechsel.

Wir bitten unsre Leser, rechtzeitig an die Erneuerung des Abonnements zu denken und für die Zeitschrift neue Freunde zu werben. Es sollte uns freuen, wenn im neuen Quartal jeder Leser uns einen neuen zuführte. Die Zeitschrift wird nach wie vor bemüht sein, von den geistigen Strömungen unsrer Tage ein klares Bild zu bieten und der Arbeit in der Schule unter Aufschluß aller extremen Bestrebungen förderlich zu sein.

Gedächtnisrede am Sarge des Rektors Hermann Irgang

gehalten vom

Superintendenten Prof. Vithorn, Kgl. Kreisschulinспектор,
den 6. Dezember 1910.

Als ich unsren lieben Toten bald nach seinem Hinscheiden noch einmal sah, redete sein bleiches Antlitz herzergreifend von vielen schweren Kämpfen. Wie hatte der Entschlafene bis zuletzt dem Tode getrotzt! Ob er auch fast zusammenbrach, er wollte nicht müde sein, wollte noch leben, wollte noch schaffen. Nun ist er doch so früh im harten Ringen unterlegen. Ist er wirklich besiegt? Nein, der Ausdruck, den sein Gesicht im Tode zeigte, war nicht der eines Besiegten, sondern eines Siegers. Es war, als wollten die blassen Lippen sprechen: Ich habe überwunden; ich habe einen guten Kampf gekämpft. — Ja, er hat einen guten Kampf gekämpft! Diese Worte können wir über das Lebensbild des Frühvollendeten setzen.

Er hat kämpfen müssen von Jugend auf. Sein Lebensweg war nicht leicht. Durch viele Bedrängnisse und Sorgen mußte er sich hindurcharbeiten. Aber er ist doch zuletzt aller Schwierigkeiten Herr geworden. Früh schon zeigte er sich als guter Kämpfer. Einer seiner Seminar-Klassengenossen sagte zu mir vor einigen Jahren: „Wir sahen alle zu ihm auf nicht nur wegen seiner großen Begabung und seines reichen Wissens, sondern vor allem wegen seines gediegenen Charakters.“

Als Lehrer hat er fast 15 Jahre lang in der Ostmark unsres Vaterlandes auf Vorposten gestanden und mit hingebender Treue für deutsche Bildung und evangelische Frömmigkeit gestritten.

Und hier, im Herzen Deutschlands, hat er sich im letzten Jahrzehnt seines arbeitsreichen Lebens nicht minder als trefflicher Streiter bewährt. Als die treue Mutter noch einmal schmerz erfüllt die blass, abgezehrte Hand ihres toten Sohnes ergriff, sagte sie mit Recht: „Diese Hand hat im Leben viel Gutes geschaffen, aber auch dem Unrecht tapfer gewehrt.“ — Ja, ein tapfrer Mann ist unser lieber Freund gewesen. Furchtlos verfocht er, was er als wahr und recht erkannt hatte; ohne Scheu vertrat er seine Meinung im Schulamt wie in der Öffentlichkeit, in der Gemeindevertretung wie in der Generalsynode. Ehe er sein Amt hier antrat, schrieb einer seiner ehemaligen Vorgesetzten an mich: „Irgang ist nicht ohne ausgeprägtes Selbstgefühl!“ — Dieses Selbstgefühl habe ich an ihm geschätzt; er war im rechten Sinne eine stolze Natur; auf-

recht schritt er durchs Leben; er besaß soviel Selbstgefühl, wie ein ganzer Mann besitzen muß, um das Gute hier auf dieser Erde zur Geltung zu bringen und das Gemeine zu unterdrücken. Fest war sein Wille, ungebrochen sein Mut.

Aber rein auch sein Schild und blank sein Schwert. Den Eindruck, den einst seine Mitschüler von ihm hatten, haben auch wir gewonnen. Nicht nur den festen, sondern auch den lauterer Charakter haben wir in ihm geachtet. Nicht die eigene Ehre, sondern die Sache hatte er stets im Auge. Durch hohlen Schein ließ er sich nicht blenden. Mit durchdringendem Verstand und vorurteilsfreiem und gerechtem Blicke durchschaute er Menschen und Verhältnisse. Wie er schrieb, so war er: fest und fein seine Schriftzüge, knapp der Ausdruck, klar der Gedanke.

Er konnte wohl zuzeiten einen nüchternen Eindruck machen. Doch der nüchtern Scheinende war nicht schwunglos. Mit scharfem Blick beachtete er das Kleinste, aber er wurde darüber nicht kleinlich, sondern behielt immer große Gesichtspunkte im Auge. Sein Herz glühte für die höchsten Ideale. Mit beredten Worten konnte er zu rechter Stunde seine Schüler sowie große Versammlungen zu den Höhen echter Begeisterung führen.

Gitler Brunk war ihm allerdings in der Rede wie im gesamten Auftreten in tiefster Seele zuwider. Phrasen und Glitter haßte er. In seinem ganzen Wesen war und blieb er ein einfacher Mann, der auch auf Einfachheit im eignen Hause wie in der Schule hielt. Den hochgeschraubten Ansprüchen des gegenwärtigen Geschlechts trat er oft schroff entgegen. Aber mit seiner Neigung zur Einfachheit verband er harmonisch regen Schönheitsfönn. Das bewies der Wandtschmuck seines Arbeitszimmers, davon zeugen die Korridore und Klassenzimmer seiner Schulen.

Unter allen charakteristischen Eigenschaften des Entschlafenen stach jedoch die peinliche Gewissenhaftigkeit am meisten hervor. Ein großer Staatsmann hat von sich gesagt: „Im Dienste des Vaterlandes verzehre ich mich.“ Dieser hervorragende Schulmann hätte auch getrost von sich sagen können: Im Dienste der Schule verzehre ich mich. Solange sein rastloser Geist denken konnte, sann er über das Wohl seiner Unterrichtsanstalten nach. Mit eiserner Selbstzucht steigerte er staunenswert die Leistungskraft seiner zarten Natur. — Und weil er selbst soviel von sich forderte, stellte er auch hohe Ansprüche an Lehrer und Schüler.

Doch dem ernstern, straffen Pädagogen fehlte das warme Herz nicht. Tiefe, aufrichtige Achtung brachte er jeder echten selbständigen Lehrerpersönlichkeit entgegen; mit tiefer Achtung vor dem Werte jeder Kindesseele betrat er auch an jedem neuen Morgen die Schultube. Die Weisungen, die er den Lehrern an unsren Volksschulen bei seinem Amtsantritt erteilte, waren der lebendige Ausdruck eines Herzens, das von Liebe zu den Kleinsten und Geringsten ganz erfüllt war.

Zur warmen Liebe kam lebendiger Glaube. Der Entschlafene war ein rechter Protestant. Redlich hat er nach tiefbegründeter selbständiger Überzeugung gerungen; blindes Nachsprechen war nicht nach seinem Sinn.

Und sein fester und gesunder Glaube bewährte sich auch als Hoffnung. Nie ließ er matt die Schwingen sinken. Selbst nach den bitter-

sten Erfahrungen richtete er immer wieder den Blick vertrauensvoll vorwärts und aufwärts. Die erste Lektion, die er hier hielt, behandelte als Gegenstand das Gedicht „Hoffnung“: „Und dräut der Winter noch so sehr mit trogigen Gebärden und streut er Schnee und Eis umher, — es muß doch Frühling werden.“ Was er seinen Schülern damals nachdrücklich einprägte, hat er uns vorgelebt. Noch angesichts des Todes stand es ihm fest: „Es muß doch Frühling werden!“

So hat der liebe Heimgegangene einen guten Kampf gekämpft. Laßt uns das Andenken des wackeren Streiters dadurch ehren, daß wir in seinem Sinne mit blankem Geistes Schwert den Kampf weiterführen. —

* * *

Hermann Frgang, geb. den 24. Mai 1865, gest. den 3. Dezember 1910. 1885 Präparanden-Lehrer in Drossen; in demselben Jahr Lehrer an der evangel. Schule in Wreschen; 1892 Hauptlehrer daselbst; 1895 Rektor in Tirschtiegel; 1899 Rektor in Neuhaßdenzleben; 1901 Rektor an der Volksschule in Merseburg; 1909 Rektor an den gehobenen Schulen daselbst.

Blüten und Früchte.

Nur dem Ernst, dem keine Mühe bleicht,
Kauscht der Wahrheit tief versteckter Born;
Nur des Meißels schwerem Schlag erweicht
Sich des Marmors sprödes Korn. Fr. Schiller.

Die Frage im Lichte der Aussagesforschung.

Von Th. Franke, Würzen.

Luther sagte: „Einen Lehrer, der nicht singen kann, den sehe ich nicht an.“ Das Wort erlebte einige Jahrhunderte darnach eine kleine Abänderung: „Einen Lehrer, der nicht fragen kann, den achtet man nicht als Lehrer.“ Schon Valentin von Trogendorf nannte die Frage die Sonne im Unterrichte. Freilich war man damals noch weit entfernt, die unterrichtliche Frage in den Dienst der Entwicklung zu stellen. Darauf drang erst Johann Lorenz von Mosheim (1694—1755), der Göttinger Theolog; denn er stellte den Grundsatz auf: „Die jungen Leute sollen durch ein bedeutames und weises Fragen ausgeforscht und damit soll so lange angehalten werden, bis unvermerkt ihre unvollkommenen und mangelhaften Begriffe verbessert werden.“ Diese katechetische Lehrweise ist „ein vernünftiges und ordentliches Gespräch eines Lehrers und eines Schülers“ *).

Darnach waren die Philanthropen und die übrigen Pädagogen eifrig bemüht, die fragend-entwickelnde Lehrweise weiter auszubauen und sie auch auf die andern Lehrfächer auszudehnen. Namentlich Dinter gebührt das Verdienst, hierfür viel gewirkt zu haben. Seine „Vorzüglichsten Regeln der Katechetik als Leitfaden beim Unterricht künftiger

*) Siehe Schmarje, Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage.

Lehrer in Bürger- und Landschulen" (1801) waren bahnbrechend, und so trat die katechetische Unterrichtsform ihren Siegeszug in die Schule, namentlich in die Volksschule an, wo sie wahre Triumphe feierte.

Doch erwuchsen ihr auch mächtige Gegner. Zuerst suchte Ziller und seine Schule der Frage an Boden abzugewinnen. Dr. Fröhlich erklärte in seiner „Wissenschaftlichen Pädagogik“: „Die rein katechetische Lehrform wird von der wissenschaftlichen Pädagogik verworfen und zwar mit Fug und Recht. Der Unterricht muß nämlich, soll er erziehlisch wirken, dem Kinde vor allem Interesse für das Wahre und Schöne, Begeisterung für das Gute und Heilige einflößen; zu diesem Behufe ist indes die Form der kunstvoll sich windenden Katechese durchaus ungeeignet“ (S. 148).

Ähnliche Ansichten äußert auch Dr. Seyfert, Seminardirektor in Bschopau, in seiner Schrift „Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform“. Da lesen wir Seite 64 ff. in dem Abschnitt über Unterrichtsimpulse“ unter anderm folgendes: „B. Trogendorf hat die Frage die Sonne im Unterricht genannt. Das ist ein großer Irrtum. Wir kennen die wahre Sonne: es ist die Stimmung. Die Frage ist bisher ungeheuer überschätzt worden.“ „Die meisten Fragen im Unterricht sind falsche Fragen; denn sie müssen eigentlich überflüssig sein. Wer am wenigsten fragt und doch Gutes erreicht, der ist der Tüchtigste.“ „Neben das Fragen des Lehrers trete das Fragen der Schüler. In der Frage, die der Lehrer an die Schüler richtet, liegt ein merkwürdiger Widerspruch. Dieser fällt weg, wenn das Kind den Lehrer fragt.“ Darum lautet Seyferts Endergebnis: „Frage so wenig, als nur irgend möglich“ (S. 76).

So haben auch viele andre Lehrkundige der Frage den Krieg erklärt, nicht bloß den Auswüchsen. Man fühlte sich schier versucht, jede Frage des Lehrers zu verpönen, um der kindlichen Selbsttätigkeit nicht den geringsten Einhalt zu tun. Gewiß erklimmt diese den Gipfel ihrer Entfaltung, sobald der Lehrer überhaupt nicht mehr fragt, nicht mehr fragen darf, nicht mehr nach seinem Plane lehrt, sondern sich nur den fragenden Kindern wie eine lebende Auskunftstei zur Verfügung stellt. Namentlich Bertold Otto und seine Strebengenossen haben sich in diesem Sinne ausgesprochen.

Jedoch würde man ihren Vorwürfen und Vorschlägen weit weniger Beachtung schenken, wenn nicht in neuester Zeit die fragende Lehrweise im Hinblick auf die Aussageforschung heftig bekämpft worden wäre. Dieser jüngste Forschungszweig ist von Dr. William Stern begründet und von seinen Strebengenossen weiter ausgebaut worden. Rasch hat sich hierüber ein stattliches Schrifttum aufgehäuft.

Wir fußen auf folgenden Schriften: William Stern, „Beiträge zur Psychologie der Aussage mit besonderer Berücksichtigung von Problemen der Rechtspflege, Pädagogik, Psychiatrie und Geschichtsforschung“ (erste und zweite Folge). So erscheint die Aussageforschung als ein Sammel-punkt für nahverwandte Forschungsgebiete. Strafrechtler machten zuerst auf die Bedeutung der Aussageforschung für die Rechtspflege aufmerksam, wie z. B. Prof. Groß in seiner „Kriminalpsychologie“. In Frank-

reich griff Binet, in Deutschland Stern, in der Schweiz Wreschner den fruchtbaren Gedanken auf. Zahlreiche Forscher und Forscherinnen machten sich nun an die Ausbeutung des neuen Versuchsfeldes.

Die dadurch gewonnenen Ergebnisse lassen eine vielseitige Verwertung zu. Für uns kommt insonderheit der Gegensatz zwischen Bericht und Verhör in Betracht. Der Bericht ist die zusammenhängende, freie, völlig ununterstützte Aufzählung alles dessen, woran sich die Versuchsperson noch erinnert. Das Verhör ist die Zusammenstellung dessen, woran sie sich noch erinnert, sobald man ihr mündlich oder schriftlich Fragen (oder Themen) vorlegt. Da man nun beide Aussageformen vergleichend prüfte, gewann man zahlenmäßige Urteile über die berichtende wie über die erfragte Aussageweise. So erlangen diese Aussageversuche auch eine Bedeutung für den Unterricht und namentlich über die fragende Vehrweise.

Jedoch ist nötig, daß wir diese Versuche einzeln mustern. Mit Studenten machte Stern*) zwei Wirklichkeitsversuche, die je eine Richtigkeit und einen absichtlich herbeigeführten Vorgang betrafen. Beim ersten Versuche mußten sie den Hörsaal beschreiben, in welchem sie acht Tage zuvor gewesen waren. Jede fünfte positive Angabe war falsch. Lipmann**) verhörte Arbeiter über ein Klassenzimmer und fand einen ähnlichen Fehlersatz (22%).

Damit hatte Stern nur die hohe Fehlerhaftigkeit und Ungenauigkeit der Erinnerungsaussagen erwiesen, wenn die Wahrnehmung erstens keine bewußte und zweitens keine unmittelbare ist, denn die Studenten wurden ahnungslos eine Woche nach dem Besuche des Hörsaales über ihn ausgefragt.

Beim Vorgangsversuche trennte Stern Bericht und Verhör und ermittelte: der wirkliche Inhalt des Berichts ist fast zum vierten Teil (23%), der des Verhörs zur Hälfte (49%) falsch. Daraus folgerten voreilige Forscher: Die fragende Ausforschung ist doppelt so fehlerhaft als die berichtende. Gegner der Unterrichtsfrage bemächtigten sich dieses Ergebnisses und bewiesen damit die lehrkundliche Unzulässigkeit der Frage des Lehrers. Sie verleite die Schüler zu allerhand und zahlreichen Irrtümern und wirke so mehr störend als klärend.

Ist dies voreilige Verdammungsurteil betreffs der Frage berechtigt? Stern fügt Seite 23 selber hinzu: „Daß das Verhör einen viel größeren Fehlerprozentsatz aufweist als der Bericht, ist ein Ergebnis, das sich mit sämtlichen andern Resultaten der Aussageforschung deckt. Diesmal liegt die Sache so, daß den Verhörsangaben eigentlich gar keine Glaubwürdigkeit mehr zukommt, da die Zahl der richtigen und der falschen Angaben gleich groß ist.“

Ist aber dies Ergebnis Sterns so völlig glaubwürdig? Ist es nicht irreführend? Sehen wir zu!

Es muß doch wundernehmen, daß die völlig ununterstützte Vorstellungserweckung der gebundenen, geleiteten, durch Fragen unterstützten so bedeutend überlegen sein soll. Das ist gegen alle Seelenlehre. Das Rätsel löst sich, sobald man Sterns Berechnungsweise kennt.

*) Zweite Folge, erstes Heft (Wirklichkeitsversuche).

**) Erste Folge, zweites Heft.

Zunächst ließ Stern einen freien Bericht anfertigen über den Vorgang, den seine Hörer und Hörerinnen während der Vorlesung erlebt hatten und zwar eine Woche später. Als gebildete und ausdrucksfähige Menschen teilten sie natürlich den allergrößten Teil ihres Erinnerungsschatzes selbsttätig mit. Daran schloß sich ein Einzelverhör, das sich jedoch nur auf diejenigen Einzelheiten erstreckte, welche im Berichte unerwähnt geblieben waren. So bildete das Verhör nur eine Nachlese zum Bericht. Trotzdem fügte das Verhör noch 3,7% richtige Angaben zu den zutreffenden 9,6% Berichtsaussagen. So standen in Wirklichkeit den 2,8% falschen Berichtsangaben nur 3,6% unrichtige Verhörsaussagen gegenüber.

Durch das fragende Ausforschungsverfahren ward etwa noch ein Viertel des Gesamtwissens, der gesamten Richtigfälle, gewonnen. Dennoch betont Stern, daß dies ein schlechtes Ergebnis sei für das Verhör. Kommt freilich auf jede richtige Antwort gleich eine falsche, so ist allerdings kein Verlaß mehr auf sie. Freilich kann man daraus der Frage an sich keinen Vorwurf machen. Stern hat mit seinem Versuche nur bewiesen, daß seine Versuchspersonen für sein Verhör nur noch wenig übrig ließen, und daß er mit seinen Verhörfragen zu große Anforderungen an die Erinnerungskraft der Hörer stellte, zumal er deren Aufmerksamkeit absichtlich von dem abgearteten Zwischenfalle abgelenkt hatte. Zur falschen, d. h. übertriebenen Ausforschungsart gesellte sich noch eine einseitige, täuschende Berechnungsweise, wodurch die Frage in ein ungünstiges Licht gerückt werden mußte.

Den Rahm der Erinnerungsfähigkeit der Versuchspersonen hatte der Bericht abgeschöpft, für die Frage blieb nur noch deren Magermilch übrig. Stern wollte mit seinem Versuche die Unzuverlässigkeit gewisser Zeugenausforschungsarten erhärten und zwar zahlenmäßig. Schneidert hat in seiner Abhandlung über „die Zeugenvernehmung im Lichte der Strafprozeßreform“ (1. Folge, 4. Heft) auf Grund seiner Versuche und Ermittlungen gefordert: „Das Kreuzverhör in der Hauptverhandlung ist zu beseitigen, das Fragerecht der am Prozeß Beteiligten soll nur noch durch den Vorsitzenden ausgeübt werden.“

Hierüber enthalte ich mich eines Urteils, aber für die fragende Lehrweise haben Sterns Berechnungen wenig Wert. Seine Schlussergebnisse sind zum mindesten abzuändern. Er stellte den 9,6% zutreffenden Berichtsaussagen 3,7% richtige Verhörsangaben gegenüber. Jeder Uneingeweihte wird so zu falschen Schlüssen verleitet; denn unwillkürlich folgert er, daß der Bericht dem Verhör dritthalbmal überlegen sei. Da aber zu erwarten ist, daß die Berichtsangaben auch richtig ausgefallen wären, wenn man richtig gefragt hätte, so hat man vielmehr sämtliche Berichtsangaben den Verhörsangaben zugute zu schreiben. Demnach stünden dann 13,3% ($= 9,6 + 3,7$) fehlerlosen Verhörsantworten nur 9,6% einwandfreie Berichtsaussagen gegenüber. Darin offenbart sich nun auch zahlenmäßig die tatsächliche Überlegenheit der unterstützten Vorstellungswachrufung über die gänzlich ununterstützte.

Diese Bestätigung des allgemeinen seelenkundlichen Gesetzes besagt aber nichts, weder für die Alleinherrschaft der Frage, noch für ihre unter-

richtliche Zweckmäßigkeit. Diese Aussageversuche erhärten eigentlich nur die Tatsache, daß die Erinnerungs- und Wachrufungsfähigkeit der Menschen höchst verschieden ist. Deswegen kann eben niemals auf jede Frage eine Antwort und vor allem eine richtige erfolgen.

Stern hatte beim Vorgangsversuche Studenten und Lehrerinnen ausgeforscht. Er errechnet nun noch, daß das weibliche Geschlecht weniger vergißt, aber mehr verfälscht. Doch berührt uns diese Tatsache jetzt weniger.

Marie Vorst-Dürr veranstaltete im Genfer psychologischen Institut „Experimentelle Untersuchungen über die Erziehbarkeit und die Treue der Aussage“ (Recherches expérimentales sur l'éducabilité et la fidélité du témoignage). Ihre verdeutschte Abhandlung findet sich im ersten Heft der zweiten Folge. Sie bietet mehr Ausbeute für unsre Frage.

Sie legte 12 Herren im Alter von 18—49 und 12 Damen im Alter von 12—40 Jahren fünf einfache, sehr deutliche, farbige Bilder vor und ließ sie dann beschreiben. Die Betrachtung eines Bildes dauerte eine Minute. Alle Versuchspersonen mußten, daß sie hernach Rechenschaft abzulegen hatten. Zunächst ließ sich Frau Vorst einen zusammenhängenden mündlichen Bericht geben, daran schloß sich ein mündliches Verhör auf Grund einer Frageliste. Beeinflussungsfragen waren ausgeschlossen.

Mit größter Sorgfalt und peinlichster Genauigkeit wurden die Ergebnisse ermittelt und verarbeitet. Dennoch mögen im einzelnen mancherlei kleine Ungenauigkeiten unterlaufen sein. So fragte sie beispielsweise: Wo steht der Herr? Seine Körperstellung? Geantwortet sollte werden: rechts vor der Dame, er steht. Da mußte die erste Frage anders lauten: Wo befindet sich der Herr?

Um die Aussageforschungen lehrkundlich ausbeuten zu können, müssen wir auch ihre Begriffe und Formeln kurz erläutern.

Der Umfang der Aussage (U) ist die tatsächliche Zahl aller Angaben, mögen sie nun richtig (r) oder falsch (f) oder unbestimmt (u) sein. So ist der Aussageumfang darstellbar durch die Formel: $U = r + f (+ u)$.

Die Treue der Aussage (T) ist das Verhältnis der richtigen Angaben zur Gesamtzahl aller (n). Demnach lautet die Formel:

$$T = \frac{r}{n} = \frac{r}{r + f} = \frac{r}{r + f + u}.$$

Stern scheidet noch zwischen Bericht und Verhör. Der selbständige (spontane) Bericht wird mit s, das Verhör mit v bezeichnet. Das Wissen ist die Summe aller richtigen Angaben. Das Gesamtwissen bezeichnet er daher mit rg (richtiges Gesamtwissen), das Berichtswissen mit rs (richtiges selbständiges), das Verhörswissen mit rv. Demnach kann man auch von einer Berichts- und Verhörstreue sprechen. Die Berichtstreue hat die Formel:

$$\frac{rs}{n} = \frac{rs}{rs + fs}, \text{ die Verhörstreue: } \frac{rv}{n} = \frac{rv}{rv + fv}.$$

Doch kommt es nicht allein auf die tatsächliche Richtigkeit der Angaben an, sondern ebensosehr auf die innere Sicherheit der Aussage, die

subjektive Sicherheit. Hier hat man zwischen sicheren und unsicheren Aussagen zu unterscheiden. Freilich ist diese Unterscheidung nicht ganz leicht. Man achtet dabei darauf, ob die Versuchsperson die Angaben mit oder ohne Zögern und Bedenken macht. Die subjektive oder Bewußtseins-Sicherheit (S^1) ist das Verhältnis der sicheren Aussagen (S) zu allen, nämlich:

$$S^1 = \frac{S}{n}.$$

Auch diese Formel läßt sich spalten nach Berichts- und Verhörs-sicherheit:

$$Ss^1 = \frac{Ss}{sn}; \quad Sv^1 = \frac{Sv}{nv}.$$

Neben der inneren Sicherheit gibt es eine tatsächlich berechnete Sicherheit, denn am Ende entscheidet, in wieviel Fällen der Mensch mit Recht sich sicher fühlte. Die berechnete Sicherheit ist das Verhältnis zwischen den richtigen und zugleich sicheren Angaben zu den richtigen Angaben überhaupt: $Sr^1 = \frac{Sr}{r}$. Ist das Ergebnis groß, so ist sich der Aussager der Richtigkeit seiner Angaben in sehr vielen Fällen sicher.

Die Zuverlässigkeit der Sicherheit ist das Verhältnis der sicheren richtigen Angaben zu den sicheren Angaben: $Sr^2 = \frac{Sr}{S}$. Ein kleiner Quotient bedeutet, daß die Sicherheit der Aussagen täuscht.

Die Sicherheit der Person ist das Verhältnis der sicheren richtigen Angaben zu allen Angaben: $Sr^3 = \frac{Sr}{n}$. Je größer die Zahl ist, desto tabelloser sind alle Aussagen.

Man hat nun auch mit Rücksicht auf die Rechtspflege das Schwören in Betracht gezogen und erforscht, welche Aussagen jemand beschwören wolle. Es gibt da auch eine ganze Zahl Formeln, wie Schwurbereitschaft, Neigung zum richtigen Schwur, zum Falscheid, die Zuverlässigkeit oder die Unzuverlässigkeit des Schwurs. Stern fügt noch einige Formeln hinzu. Die Spontaneität oder Selbständigkeit des Wissens ist das

Verhältnis des Berichtswissens zum Gesamtwissen: $Sw = \frac{rs}{rg}$. Die Spontaneität oder die Freiwilligkeit des Interesses (das Eigeninteresse) ist das Verhältnis des Berichtswissens zu den Fragepunkten überhaupt:

$EJ = \frac{ns}{N}$. Jedoch ist diese letzte Formel jedenfalls ein recht fragwürdiges Mittel, das Eigeninteresse der Versuchsperson festzustellen. Das Berichtswissen, geteilt durch die Fragepunkte, ist doch nur die Summe dessen, was sich mir aus äußerst verschiedenen Gründen so eingepägt hat, daß ich es auf bloßen förmlichen Aufruf hin wieder aus dem Unbewußtsein hervorlocken konnte. Das „Interesse“ ist hier gar nicht die wirkende Ursache (causa efficiens) allein. Richtiger ist daher Sterns Erklärung: die Formel besagt, wie weit die gebotene Inhaltssfülle des Berichts an die im ganzen geforderte Inhaltssfülle heranreicht. So be-

zeichnet diese Formel mehr die freie Leistungskraft, die ununterstützte Erweckungsfähigkeit, die freie Wiedergabefähigkeit.

Beleuchten wir nun die einzelnen Ergebnisse. Für ihre fünf Bilder erzielte Marie Vorst im Bericht 4860, im Verhör 7878 einzelne Aussagen. Somit erwies sich das Verhör reichlich anderthalbmal dem Bericht überlegen, was den Umfang anlangt. Im Wissen ergaben sich für den Bericht 4340 und für das Verhör 6546 Richtiggänge. Auch das bedeutet die anderthalbfache Überlegenheit der helfend-fragenden Vorstellungserweckung. Freilich ist die Aussagegetreue im Verhör etwas geringer. Denn die Berichtstreue beläuft sich auf 89 %, die Verhörstreue auf 83 %.

Durchschnittlich war je eine von zehn Berichts- und von sechs Verhörangaben falsch. Die geringere Verhörstreue erklärt sich leicht. Beim Bericht beschränkt man sich kraft seiner vollen Verfügungshoheit über seinen Erinnerungsschatz auf das, dessen man sich sicher erinnert. Das Verhör aber forscht wahllos nach sicher und unsicher Eingepprägtem. Da Frau Vorst das Verhör nicht als bloße Ergänzung des Berichts betrachtete, ergab sich bei ihr die rechnerische Überlegenheit der fragenden Vorstellungswachrufen über die ununterstützte.

Im einzelnen ergaben sich manche Abweichungen vom allgemeinen Durchschnitt. Die Aussageuntreue wächst mit der Zeit, täglich um etwa 0,27 %, bei Stern um etwa $\frac{1}{3}$ %. Die Aussagegetreue ist auch verschieden nach den Bildern und Gegenständen und Personen. Die Frauen geben mehr Aussagen als die Männer; im Bericht 46,1:35, im Verhör 71,6:59,7. Die Frauen zeitigten auch die meisten Richtiggänge, im Bericht 41,8:30,5, im Verhör 60,6:48,5. Demnach überragte auch die weibliche Aussagegetreue die männliche, im Bericht 90,6:87,1, im Verhör 84,6:87,2.

„Man ist stets geneigt, mehr auszusagen, als man weiß, und diese Neigung ist am stärksten gegenüber Zahlen und Farben.“ „Die Farben veranlassen die untreuesten Aussagen.“ „Besonders die Frauenaussage weist eine ausgesprochene Neigung zu freiwilliger Nennung der Farben auf“ (S. 102). Die Aussage hängt nicht nur vom Gedächtnis ab. Es gibt zwei Sorten von guten Aussagen: solche, welche wir einem guten Gedächtnis verdanken, und solche, welche daher rühren, daß die Versuchsperson nur über solche Dinge aussagt, deren sie ganz gewiß ist (S. 113). Die fehlerlose Aussage ist nicht die Regel, sondern die Ausnahme. Die Aussage ist erziehbar. Durchschnittlich ist ein Zehntel der Berichtsangaben und ungefähr ein Zwölftel der beschworenen Angaben falsch. Umfang und Treue der Aussage stehen zuweilen im umgekehrten Verhältnis zueinander (S. 120).

Wenn wir aus Vorsts Versuchen ein lehrkundliches Ergebnis ziehen wollen, so kann das nur dies sein: Eine einzige Betrachtung, und ist sie auch absichtlich aufmerksam, genügt nicht zur vollen Einprägung. Dazu ist es nicht empfehlenswert, auf Grund bloßer Erinnerung Aussagen zu lassen. Insbesondere ist es unterrichtlich unzweckmäßig, über Merkmale, Farben, Handlungen und Zahlen ohne die anschauliche Vorlage Aussagen zu lassen. So zeigen uns die Aussageversuche mehr, wie wir im Unter-

richt nicht verfahren dürfen. Für die Frage selbst springt auch aus Vorst's Untersuchungen wenig heraus, zum mindesten unmittelbar.

Es zeigt sich aber auch, daß die Bilder zu mannigfachen Auffassungsfehlern Anlaß geben. Dafür gibt Meumann in seinen Vorlesungen über experimentelle Pädagogik (2. Bd. S. 201) ein lehrreiches Beispiel. Das vorgezeigte Anschauungsbild stellt die Heimkehr eines Reservisten aus dem Manöver dar. Seine Familie sitzt am Tisch und begrüßt den in Uniform eintretenden Vater. Die junge Frau steht hinterm Tische, streckt ihrem Gatten die Arme entgegen, das kleine Kind spielt auf dem Fußboden, die Großeltern sind auch zu sehen. Trotz allem Fragen kam kein Kind auf die Bedeutung der Lage und der Handlung. Endlich fragte der Lehrer, was die Leute auf dem Bilde tun. Darauf antwortete ein Kind: die Frau nimmt ein Bild von der Wand. Hinter ihr befindet sich nämlich ein Bild an der Wand. So mißdeuten die Kinder die Bilder.

Selbst Erwachsene unterliegen solchen Auffassungstäuschungen. Dafür gibt Minnemann (Erste Folge, viertes Heft) beweiskräftige Belege. Das Bild stellt eine Siegesverkündung in einem badischen Dorfe dar (1870). Ein Student hielt es für eine Abschiedsszene. So erkennt man, daß die Untersuchung genau zwischen Auffassungs- und Erinnerungsfehlern unterscheiden sollte. Stellt man nun mittels des Verhörs Fehlbeträge in der Auffassung und Erinnerung fest, so soll man die aus Licht gebrachte Fehlerhaftigkeit nicht der Frage zur Last legen. Die Aussage-treue hängt doch in erster Reihe von der Auffassungstreue ab und dann von der Erinnerungstreue.

Wichtig für uns ist Stern's Abhandlung „Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt“ (3. Heft der ersten Folge). Sie enthält nämlich Schüleruntersuchungen, die in der vielseitigsten Weise verarbeitet sind. Die Mädchen waren 7 oder $10\frac{1}{2}$ oder $14\frac{3}{4}$ Jahre, die Knaben $7\frac{1}{4}$ oder 11 oder $13\frac{3}{4}$ Jahre alt, die Präparanden $15\frac{3}{4}$, die Seminaristen $18\frac{3}{4}$. Jede Altersstufe zählte sechs Personen und zwar je ein Paar gute, mittlere und schwache Schüler. Das farbige, einfache Bild stellt eine Bauernfamilie dar, die zu Mittag ißt. Anschauung, Wahrnehmung, Auffassung und Berichterstattung waren völlig ungeleitet. Zur Ergänzung des Berichts zog Stern die Fragen heran. Darunter befanden sich auch zwölf Suggestiv- oder Beeinflussungsfragen.

Durchschnittlich machte jede Versuchsperson unter 83,5 Gesamtaussagen 58,2 richtige. Die Aussagetreue belief sich demnach auf 76%. Von fünf Angaben waren vier richtig und eine falsch oder unbestimmt.

Der Bericht ergab im Durchschnitt 23,6, das Verhör 34,6 richtige Aussagen. Schon dies belegt die größere Ergiebigkeit der frageweisen Vorstellungshebung. Bedeutsam ist die Verschiedenheit hinsichtlich der Altersklassen.

Die Unterklassen boten im Bericht 13,1, im Verhör 32,7 richtige Aussagen, die Mittelklassen hingegen 19,7 und 35, die Oberklassen 29,4 und 38, die jungen Leute 32,1 und 32,5. Hier ist vor allem die Wissensergiebigkeit zwischen Bericht und Verhör ins Auge zu fassen.

In den Unterklassen beträgt das Verhörswissen das Dritthalbfache des Berichtswissens, bei den Mittelklassen knapp das Doppelte, bei den Oberklassen nicht mehr das Underthalbfache, während beide Wissensquellen zuletzt ziemlich gleich sind. So wächst das selbständige Wissen im Laufe der Entwicklung und holt das gegängelte ein. Die Seminaristen machen fast dreimal so viel freiwillige Angaben als die Siebenjährigen. Das ist ein zahlenmäßiger Beweis für die durchaus nicht unbekannte Forderung, das Fragerwerk im Laufe der Schule einzuschränken.

Zwischen Knaben und Mädchen entpuppte Stern mancherlei Verschiedenheiten. Zuerst überflügeln die Knaben die Mädchen (Bericht 14,3:11,9, Verhör 38,5:29); darnach standen sich beide im Gesamtwissen wie 52,8:40,9 = 5:4 gegenüber. Später überholen die Mädchen die Knaben.

Von je fünf Fragen wurden drei richtig beantwortet. Nach Sterns Berechnung beträgt die Berichtstreue 94 %, die Verhörstreue aber bloß 67 %; die Berichtsuntreue ist demnach nur 6 %, die Verhöruntreue hingegen 33 %. So erscheint das Fragen über fünfmal unzuverlässigere Angaben zu erzeugen, als der Bericht. Diese verblüffende Tatsache ist aber weiter nichts als die Lustspiegelung falscher Berechnungs- und Versuchsweise. Für die unterrichtliche Wertschätzung der fragenden Lehrweise haben Sterns Zahlen zunächst gar keine Bedeutung. Sein Verfahren prüfte eben nur die Erinnerungsfähigkeit bei einmaliger Betrachtung.

Sterns Zahlen erhärten nur die Tatsache, daß man mit Hilfe von Einzelfragen den Erinnerungsbestand und die Erinnerungsfehler viel genauer nachweisen kann als ohne sie. So machten die Mädchen nur 0,8 falsche Berichts-, aber 19,3 falsche Verhörangaben, die Knaben 1,5 falsche Berichts- und 18,5 falsche Verhörangaben. Bei Vorst ergab der Bericht 11 % und das Verhör 17 % Fehler. Die Präparanden machten 1,5 bzw. 13,5, die Seminaristen 2,6 bzw. 12 Fehler. So zeigt sich rechnerisch die Frage als ein hochwertiges Mittel zur Entblößung von Auffassungs- und Erinnerungsfehlern. Gerade das, was voreilige Prüfer der Frage zur Last legten, ist unter Umständen ihr Hauptvorzug.

Stern hatte seinen Blick auf den Gegensatz Bericht—Verhör eingestellt. Ihm fiel „der gewaltige Abstand in der Glaubwürdigkeit der beiden Aussageteile“, richtiger Ausageformen auf. Aber diesen hat er erst geschaffen und künstlich vergrößert durch seine uneinwandfreie Berechnungsweise.

Vom Gesamtwissen kamen auf den Bericht zwei Fünftel, auf das Verhör drei Fünftel; der Wissensumfang im Bericht und Verhör verhält sich wie 2:3. Aber auch so ist Sterns Zahlenangabe noch irrig. Seine Zahlen lauten 23,5:34,5. Da aber die Fragen auch alles Berichtswissen ans Tageslicht gefördert hätten, so hat man folgende Richtigstellung der Sternschen Zahlen vorzunehmen: Bericht 23,5, Verhör 34,5 + 23,5 = 58; demnach stehen sich Bericht und Verhör gegenüber wie 23,5:58 oder wie 2:5. So bringt der Bericht nur 2 Siebentel, das Verhör 5 Siebentel ans Tageslicht. Das fragende Vorstellungs-

erweckungsverfahren ist demnach nicht dem Bericht sechshalbmal unterlegen, sondern dritthalbmal überlegen.

Es ist wohl nicht nötig, daß wir die andern Zahlenangaben Sterns berichtigen. Man sieht, wie wenig Verlaß auf solche vermeintlich völlig zweifelsfreie, echt wissenschaftliche versuchliche Erforschungen oft ist. Kennt man die Versuchs- und Berechnungsweise nicht genau, so irrt man leicht und täuscht noch dazu andre.

Stern betont namentlich die Verführungswirkung der Frage. Jede Frage wirke verführend und fälschend. Auf je zwei richtige Antworten komme eine falsche. Daraus wollen manche das Todesurteil der Frage herleiten und erhärten. Kein Todesurteil wäre unbegründeter als dies. Denn Sterns Berechnungsart ist ja nicht sachlich einwandfrei, soweit die Frage in Betracht kommt. Sein einmaliges einminütiges Betrachtenlassen genügte gar nicht für die genaue und sichere Einprägung. Er aber wandte die Frage erst an, wenn es sich um das Gebiet des Erinnerungsschatzes handelt, worin die Unrichtigkeiten und Unsicherheiten ihren Sitz haben. Nicht die Frage verfälscht, aber das antwortende Kind läßt im Eifer, jede Frage zu beantworten, die erforderliche Vorsicht und sachliche Gewissenhaftigkeit mehr oder minder außer acht. Es täuscht sich selber über die Richtigkeit und Sicherheit seines Wissens. Es glaubt noch zu wissen, während es bereits die Wissensgrenze überschritten hat.

Daß ein Kind sofort die Antwort bereit halten soll, ist vielleicht die schwerste Anklage, die man gegen die Fragelehrweise erheben kann. Namentlich die kleineren Kinder brauchen eine längere Besinnungszeit, da ihre Verknüpfungszeit länger ist. Es kann uns daher gar nicht wundern, daß die kleinen Kinder ziemlich viel falsche Antworten geben. Doch schnitten die Mädchen der Mittellasse am ungünstigsten ab, sie erreichten 41 % falsche Angaben, die kleinen Knaben nur 36 %, die kleinen Mädchen dagegen bloß 32 %. Doch kann die letztere Zahl keinen Anspruch auf wirklichen Vergleichswert erheben, da hier ein schwaches Mädchen ausfällt.

Einen auffälligen Fortschritt in den Antwortleistungen ermittelte Stern nicht; nur bei den Mädchen wuchs das erfragte Wissen von 49 % auf 66 $\frac{1}{2}$ %, bei den Knaben von 58 $\frac{1}{2}$ % auf 63 $\frac{1}{2}$ %. Aber auch diese Zahlen leiden an dem schon öfter gerügten Mangel. Je mehr die Kinder selbsttätig berichteten, desto weniger blieb für die Frage übrig. Dazu stellt Stern ja nur bloße Erinnerungsfragen. So erzielten die Seminaristen nur 60 % Fragewissen, was am besten den fragwürdigen Wert solcher Versuche für rein unterrichtliche Fragen entblößt.

Dennoch möchte ich sie nicht für belanglos oder gar für überflüssig erklären. Sie geben aber nicht unmittelbaren Aufschluß über den Wert der Frage, sondern sie sind eine besondere Form der Gedächtnisforschung und zwar des beobachtenden Merkens für unmittelbare oder eine spätere Wiedergabe.

Nun entnehmen wir der Abhandlung von Rosa Oppenheim „über die Erziehbarkeit von Schulkindern“ (2. Folge, 3. Heft) einige Angaben. Sie hielt sich streng an Sterns Vorbild und untersuchte 30 Mädchen

im Alter von 10—12 Jahren, je 15 von Volks- und höheren Töchter-
schulen, indem sie ihnen drei farbige Bilder vorlegte. Sie ließ zwischen
jedem Versuche ein Vierteljahr verstreichen und nahm auch noch Selbst-
berichtigungen vor, indem sie nach dem Bericht und Verhör das Bild
nochmals jedem einzelnen Kinde zeigte und dies fragte, ob es nun Fehler
bemerke. Wie Stern mischte sie in jedes Verhör zehn Beeinflussungs-
fragen.

Wir finden Sterns und Vorsts Ergebnisse im allgemeinen bestätigt.
Der selbständige Bericht liefert weniger Fehler als die Fragererei, nämlich
im Bericht 15,6:0,8, im Verhör 26:9,8. Das ist kein Wunder, wenn
wir die Sternsche Berechnungsweise in Ansatz bringen und noch die hohe
Zahl von Beeinflussungsfragen hinzunehmen.

Das Wachstum der Leistungsfähigkeit mit der Übung ist jedoch un-
verkennbar. Bei den Volksschülerinnen steigt das Berichtswissen von
11 auf 16,1, das Verhörswissen von 21,5 auf 26,1, während die falschen
Antworten von 13,7 auf 8,6 fallen. Bei den Töchtereschülerinnen ist ein
solch beharrliches Wachstum nicht ersichtlich, wenigstens nicht im Verhör.
Immerhin ergibt sich, daß Wissen und Treue erziehbar sind.

Beachtlich sind Sterns und Oppenheims Versuche über die Beein-
flussungsfragen nach nicht vorhandenen Gegenständen, durch die fest-
gestellt werden soll, bis zu welchem Grade sich die Kinder beirren lassen.
Die Fehlerzahl ist bei ihnen besonders hoch. Stern sagt selbst: Nicht
weniger als 131mal von 522 wurden Dinge, die gar nicht vorhanden
waren, unmittelbar nach der Beobachtung auf Grund der Beeinflussungs-
fragen hinzuerdichtet. Dies beweist die Fehlbeträge der Erinnerungstreue,
die Mangelhaftigkeit der Gedächtnisleistungsfähigkeit. In je 4 Fällen
gelang Stern der Beeinflussungsversuch einmal, Oppenheim ebenfalls.

Das hängt aber zunächst gar nicht allein von der Frage als solcher
ab. D. Kosog hat die „Suggestion einfacher Sinneswahrnehmungen
bei Schulkindern“ untersucht (3. Heft der 2. Folge). Er fand, daß kein
einziger Schüler völlig widerstandsfähig gegen die Beeinflussung ist. Nur
war sie bei einigen so gering, daß man sie kaum als solche bezeichnen
würde. Die Beeinflußbarkeit zeigt sich bei allen Sinnesgebieten: „Dieser
Umstand ist jedenfalls ein Beweis dafür, daß die Suggestibilität in der
ganzen Kindesnatur begründet liegt und nicht etwa in der Unvollkommen-
heit der betreffenden Sinnesorgane ihre Ursache hat.“ Kurzsichtige Kinder
ließen sich weniger täuschen als gutsichtige. In bezug auf Täuschbarkeit
folgen aufeinander Tastsinn, Gesicht, Gehör, Geschmack und Geruch. Bei
einer andern Versuchsreihe war die Reihe Gesicht, Tastsinn, Gehör, Ge-
schmack und Geruch.

Die Beeinflussungsfragen erzielen demnach nur deshalb einen Er-
folg, weil das Kind in hohem Grade beeinflusbar ist. Der Begriff und
die Tatsache der Beeinflußbarkeit ist nahe verwandt mit dem Begriff und
der Tatsache der Bildsamkeit und Erziehbarkeit. Da sich nun mit der
Frage bildende Wirkungen erzielen lassen, so sind ihr auch die beein-
flussenden nicht fremd.

Jede Frage ist die Aufforderung zu einer Stellungnahme oder Ent-

scheidung. Bei der Suggestion — die ich als Mißbeeinflussung bezeichne — geht der Entscheidung kein genaues sachliches Prüfen voraus; man ahmt vielmehr eine fremde Stellungnahme nach. In seelenkundlicher Hinsicht ist demnach die mißbeeinflusste — sachlich fehlerhafte — Stellungnahme eine ungeprüfte Fremdentscheidung; doch hält sich der Mißbeeinflusste noch als selbstentscheidend, selbsturteilend. Die „leidende Beeinflussung“ (die passive Suggestion), die Beeinflusstwerdung ist die Übernahme einer fremden Stellungnahme unter dem Schein des eignen Stellungnehmens“, wie Stern S. 69 (3. Heft) sagt. Fremdwörtelnd schreibt er S. 70: „Passive Suggestion ist Rezeptivität in der Form der Spontaneität“; auf deutsch: Beeinflusstwerden ist nachahmendes, unprüfendes Bewußtseinsleben in der Form der Scheinselbsttätigkeit.

Jede Frage zwingt nun zu einer „Selbststellung“ (Münsterberg) oder zu einer Auslese unter den auftauchenden Vorstellungen. Vollkommene Fragen sollen nur Vorstellungen über die Bewußtseinschwelle rufen, aber keine fremden Selbststellungen unterstehen. Weckt nun eine Frage nicht nur Vorstellungen, sondern legt sie eine fremde Stellungnahme nahe, so ist das eine Beeinflussungs- oder Versuchsungsfrage, eine „Frrfrage“.

Stern unterscheidet sechserlei Fragen hinsichtlich ihrer Beeinflussungskraft (Die Aussage als geistige Leistung usw.):

1. Die Bestimmungsfrage oder die Frage mit dem Fragewort wer? wo? warum? usw. ist an sich gänzlich gleichgültig, nicht beeinflussend und deshalb die einwandfreiste Frageform. Hierüber ist sich die Fragekunst schon längst klar.

2. Die vollständige Disjunktionsfrage oder die Ja-Neinfrage (War ein Hund auf dem Bilde oder nicht?) hat bereits den Nullpunkt der Beeinflussung überschritten. Man gibt zwar mit ihr seine Meinung noch nicht kund, dennoch liegt in ihr ein Farbenton der Trübung des kindlichen Erinnerungsvermögens. „Der Weg von der subjektiven Möglichkeit durch die Wahrscheinlichkeit zur subjektiven positiven Gewißheit ist kürzer als der von der Möglichkeit durch die Unwahrscheinlichkeit zur subjektiven Gewißheit des Nichtseins“ (S. 72). Deswegen bejahen die Kinder solche Fragen zumeist und werden so ein Opfer der Mißbeeinflussung.

3. Die unvollständige Disjunktionsfrage, die unvollständige Anführungsfrage, wobei man z. B. fragt: War das Kleid der Frau blau oder gelb? während die richtige Frage lauten soll, weder blau noch gelb, sondern rot —, wirkt noch verführerischer, irkräftiger als die Doppelfrage. Der Frager erschöpft absichtlich die Reihe der Antwortmöglichkeiten nicht und läßt gerade das Richtige weg. So legt man die falsche Stellungnahme sehr nahe, und der Antworter muß seiner Sache schon sehr sicher sein, wenn er sich nicht zu einer falschen Aussage verleiten lassen soll. Die Fragekunst verpönt solche Verführungsfragen mit Recht.

4. Die Erwartungsfrage (die expektative Frage) ist eine volle Frrfrage. Sie legt die Bejahung oder die Verneinung nahe; der Beantworter verzichtet bei ihr meist auf eigenes Besinnen und bejaht oder

verneint frisch drauf los. War nicht ein Schrank auf dem Bilde? Die meisten bejahen dies. Solche Mißbeeinflussungsfragen sind im Unterricht erst recht verbannt.

5. Die Voraussetzungsfrage fragt äußerlich harmlos nach den Merkmalen, Teilen, dem Ort eines Dinges, dessen Dasein der Antworter noch nicht bestätigt hat, das also stillschweigend vorausgesetzt wird. Ihr mußte zuerst die Obfrage vorhergehen. Die Voraussetzungsfrage besitzt sehr große Verfälschkraft und wird von Stern mit Recht als falsche Frage schlechthin bezeichnet. Sie bilden den wildesten Tummelplatz der Beeinflussung und werden daher im regelrechten Unterricht ausgeschlossen.

6. Die Folgefrage schließt sich an die falsch beantwortete Voraussetzungsfrage an und kann so leicht ein ganzes Gewebe von Truggebilden hervorzaubern. Im normlichen Unterrichte hat sie ebenfalls keinen Platz.

Die Fragen 3—6 gelten für Stern als die eigentlichen Beeinflussungsfragen; doch kann auch „die inhaltlich harmloseste Frage, in eindringlichem Tone angewandt, von strengem Blick begleitet und mit immer steigendem Stimmaufwand wiederholt, zur geistigen Folter werden, die jede gewünschte Antwort herausholt“ (S. 77).

Will man aber durch die Frage einen ungetrübten Ausdruck der Erinnerung erreichen, dann verfehlen alle inhaltlichen oder förmlichen, alle allgemeinen oder besondern Beeinflussungsfragen ihren Zweck. Da wir nun im Unterricht nur sachlich richtige und daher völlig ungetrübte Vorstellungserweckungen erstreben, passen sämtliche Irrfragen nicht in seinen normhaften Gang. Bei den Verlockungsfragen spielt der Zufall die entscheidende Rolle. Deshalb schwankte in Sterns Verführungsfragen die Treue zwischen 40% und 95%.

Binet teilte seine Verhörfragen in drei Gruppen. Die erste Gruppe enthielt nur bloße Wissensfragen (wie 1 und 2 oben), sie zeitigte 27% Fehler. Die zweite Gruppe bot nur Erwartungsfragen (Nr. 4), sie ergab 38% Unrichtigkeiten. Die dritte Gruppe bestand aus falschen Fragen (Nr. 5) und erzielte daher 62% Fehler. Dadurch wird eine längst bekannte Tatsache nur zahlenmäßig belegt.

Die Beeinflußbarkeit vermindert sich mit dem Alter. Die Unterklassen hatten bei Stern nur 44%, die Oberklassen 62½%, die jungen Leute dagegen 73% Abweisungen der „falschen“ Fragen. So wächst die Widerstandskraft gegen die Beeinflussungsfragen mit dem Alter und der geistigen Entwicklung.

Oppenheim ermittelte, daß auch die Übung die Widerstandskraft gegen die Irrfragen steigert. So ergab der erste Versuch nur 50%, der zweite schon 66%, der dritte aber 72% Abweisungen; demgemäß fielen die gelungenen Verlockungen von 34½% auf 24 und 17%.

Hieraus erhellt, wie die Beeinflußbarkeit in einer ungenügenden Vorstellungsfestigkeit wurzelt. Das belegen auch andere Tatsachen. Oppenheim ermittelte, daß die der Form nach richtig gestellten Farbenfragen bei den drei Versuchen nur 51%, 56% und 58½% Richtigfälle zeitigten, dagegen hielten sich die falschen Antworten stets auf rund

$\frac{1}{3}$ aller; mit andern Worten, von je drei Fragen war eine falsch. Bei den Normalfragen stieg das Wissen von 68% auf 74% und 73%. Beim letzten Versuche war also zwischen den Beeinflussungs- und Normalfragen kein Unterschied zu bemerken. In der Regel läßt sich jemand nicht mehrmals von Verleittungsfragen beirren.

So gibt nicht die Frage an sich, sondern die Festigkeit und Treue des Gedächtnisses den Ausschlag. Bei Stern erzielten die Normalfragen 66% Wissen, die Beeinflussungsfragen 59%, die Farbenfragen 43 $\frac{1}{2}$ %. Das zeigt aufs unwiderleglichste, daß das bei den meisten Kindern so außerordentlich schwache Farbgedächtnis die Ursache der ungünstigen Ergebnisse der Farbenfragen ist.

Wo jedoch das Gedächtnis Herr der Lage ist, dort prallen die Pfeile der Verleittungsfragen wirkungslos ab. Wo freilich das Gedächtnis schwach und die Gewissenhaftigkeit gering ist, dort gelingt die Verirrung am häufigsten, wie z. B. im Bereiche der Farben. Die Frage „hat die Frau nicht schwarze Haare?“ ward in 40% falsch beantwortet.

Wie gering aber die Auffassungs- und Merktreue der Kinder ist, hat D. H. Michel in der Arbeit „Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht“ (312. Heft des Päd. Mag.) durch Versuchsbeurteilungen erhärtet, worüber der Schulinspektor kurz darauf ein Verhör anstellte. Es wurden im ersten Versuche nur 47% richtig, 42,6% falsch und 10,4% Fragen unbestimmt beantwortet; im zweiten dagegen bloß 34,5% richtig, 21,4% falsch und 44,1% unbestimmt. Das Kind ist für vieles noch gar nicht vollaus sachlich wahrnehmungsfähig und urteilsreif. Wenn die Fragen diesen Tatbestand erhärten, so leisten sie dennoch gute Dienste.

Während wir an Sterns Verfahren mancherlei auszusetzen hatten, machte Frau Vorst nach Prof. Neumanns Angaben einen neuen, einwandfreien Versuch. 16 Kinder im Alter von 6—7 Jahren hatten sich je 90 Sekunden lang einzeln sechs farbige, einfache und gleich schwierige Bilder anzuschauen. Nach dem selbständigen Bericht erfolgte das Verhör. Frau Vorst begann mit allgemeinen Fragen und reihte daran die besonderen. Zuerst fragte sie: War das Bild fertig oder nicht? Waren Personen auf dem Bilde? Ward eine allgemeine Frage verneint, so unterblieben alle zugehörigen Folgefragen. So vermied sie alle Beeinflussung durch Fragen. Stern, Vorst, Oppenheim usw. verglichen nur die Aussagen mit dem Bilde. Dabei blieb unaufgeheßt, wie weit das Kind den Tatbestand verstanden und richtig benannt hatte. Frau Vorst verglich deshalb hinterher noch einmal die Aussage mit dem Bilde, um Benennungs- und Aussagefehler zu unterscheiden. Mit Neumann (Vorlesungen über experimentelle Pädagogik, II, S. 180) halte ich solche für lehrkundlich wichtiger. Zuerst stellte man den Aufmerksamkeitsstyp fest und unterschied den beharrlichen, festen (fixierenden) vom wankelmütigen, flatterhaften (fluktuierenden). Die Ausagerichtigkeit steht in offensichtlichem Verhältnis zum Aufmerksamkeitsstyp:

1. . . .	82,0	unbeirrbar, feste Aufmerksamkeit
2. . . .	81,6	
3. . . .	80,1	
4. . . .	76,6	

5.	68,0	} leicht ablenkbare Aufmerksamkeit
6.	66,3	
7.	60,5	

Während hinsichtlich des Aussageumfangs nur geringe Unterschiede zutage treten, herrschten bezüglich der Aussage- und Beobachtungstreue große Schwankungen. Die Widerstandskraft der Aufmerksamkeit gibt in allererster Reihe den Ausschlag. Ebenso macht sich der Vorstellungstyp geltend. „Ein ausgeprägt motorisches Kind hatte die aller schlechtesten Aussagen.“ Am besten schnitten die Kinder mit gemischter Vorstellungsart ab. So kommt die Begabung gleichfalls in Betracht. Beachtlich ist, daß die schlechtest begabten Kinder von der Richtigkeit ihrer wenn auch falschen Aussagen am festesten überzeugt sind.

Die meisten Aussageforscher überließen die Versuchlinge sich selbst. Meumann wies die Kinder an, der Reihe nach zu beobachten und bei der Wiedergabe sich an die Reihenfolge zu halten. Doch erzielte man damit einen Mißerfolg, der sich dadurch leicht erklärt, daß die Kinder ihre Aufmerksamkeit dem Verfahren statt dem Bilde zuwandten.

Deswegen übte man die Kinder, ein Bild nach bestimmten Gesichtspunkten zu betrachten: Dinge, Personen, Kleidung, Formen, Farben, Zahlen, Handlungen, Größe, Lage, Stellung und scheinbare Größe der abgebildeten Gegenstände. Diese Art der Betrachtung erwies sich als ungemein fruchtbar; denn die Absichtsvorstellung gibt den Ausschlag dafür, was wahrgenommen wird. Die Entwicklung des Kindes geht in viel früherem Maße vom Begriff zur Anschauung, als von der Anschauung zum Begriff. Weil die Aussageversuche das Kind der Pein des Wahrnehmens gänzlich hilflos überließen, erzielte man so hohe Fehlerätze. Was das Kind behält und in seinen Bewußtseinschatz aufnimmt, deckt sich nicht mit dem, was es bloß sieht und beobachtet; nein, seine Aufmerksamkeit muß gelenkt werden auf das, was es sehen und beobachten soll.

Die Aussageversuche kennen nur die prüfende Erinnerungsfrage; schon aus diesem Grunde sind ihre Ergebnisse höchst einseitig und entbehren der unterrichtlichen Lebensnähe. Die Anschauungsversuche Meumanns und Vorsts legen die beobachtende Anleitungsf Frage nahe. Sie ist das wirksamste Mittel, das beobachtende Merken*) des Kindes zu lenken, wie es der logische Zweck erheischt. Dazu kommen noch die Einprägungs-, die Zergliederungs-, die Heraushebungs-, die Vergewisserungs- und Denkfragen.

Die Fragelehrweise soll niemals in Gängelei ausarten. Paul Lang meinte in der Deutschen Schule (1909, S. 353), daß der fragende Unterricht nicht die Selbsttätigkeit der Kinder fördere, sondern sie hemme. Soweit das wirklich der Fall ist, soweit ist die Frage lehrföndlich gerichtet. Aber im Wesen der Frage liegt ein solches Verhängnis nicht. Da nach Sterns, Vorsts und Oppenheims Versuchen sich ein zahlen-

*) Siehe meine Abhandlung „Das beobachtende Merken“ (1. Heft zur Volksschulpädagogik von Hengrich, Langensalza, 3. Belz).

mäßiges Wachstum der Selbständigkeitswerte erwiesen hat, kann der gebräuchliche Frageunterricht die kindliche Selbsttätigkeit nicht allzusehr hintanhalten, ja die Frage muß hier ziemlich gleichgültig sein. Nach Stern ergibt sich ein starkes Steigen der Selbständigkeitswerte, ein mittleres des Wissens und ein schwaches der Zuverlässigkeit.

Ob die Frage die kindliche Selbsttätigkeit hemme, ist niemals aus schablonenhaften Versuchen zu erweisen. Das ist eine Frage der besonderen Umstände. Nach Schmarje soll die zweckmäßige Frage den Erkenntnisfortschritt des Schülers in der Richtung auf das Lehrziel fördern. Die Selbständigkeit des Schülers ist demnach gar nicht das nächste und unmittelbare Ziel der Frage, sondern die Vermehrung der Erkenntnis, die durch eine bestimmt geleitete Vorstellungsbewegung erreicht wird. Diese Leitung kann durch mancherlei Mittel erzielt werden. Eines davon ist unstreitig die Frage. Sie ist ein leicht zu handhabendes Mittel der Lenkung der Aufmerksamkeit und Vorstellungsentknüpfung und Vorstellungsverknüpfung.

Sie ist aber auch der seelische Antrieb, der den kindlichen Vorstellungsablauf in Fluß bringt, sobald er zu stocken beginnt. Aller Unterricht ist ein Wechselspiel von freier und unfreier, von einfach äußerlich geleiteter und inhaltlich vielfach gelenkter Vorstellungsbewegung im Kinde. Alle in dessen Bewußtsein auftauchenden und darein eintretenden Vorstellungen sollen richtig verknüpft werden und richtig nach ihrem Inhalte sein. Diesem logischen Gebote muß sich die Frage unterordnen. Das Denken ist ein normierter Vorstellungsablauf. Deswegen darf die Frage nicht den Schüler zu falschen Denklungen verleiten.

Sie soll vor allem das Einzelne klar machen und es ins Bewußtsein und in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit heben, um es logisch geprüft eng zu verknüpfen. Freilich kann dieser Vorteil auch zum Nachteil ausschlagen. Wird stets nur stückweise abgefragt, so wird der Gedankenverband nur zerfragt und dem Kinde fehlt der verknüpfende, einende Zusammenschluß. Daher hat man das berichtende, zusammenhängende Selbstdarstellen als Ziel wie als Mittel zu berücksichtigen. Da aber das Kind stets Hilfen braucht, wird man die Frage nie entbehren können. Freilich kann man sie oft zu bloßen Unterrichtsimpulsen verkürzen.

So hat man nicht die Frage an sich zu bekämpfen, vielmehr ihre zweckmäßige Verwendung zu sichern und ihre Auswüchse zu beseitigen. Sie ist weder eine Wunder- und Wünschelrute, noch eine unbedingte Fehlerquelle. Jedoch sollte man neben der vorherrschenden Frage des Lehrers auch der Schülerfrage ein bescheidenes Plätzchen gönnen. Im übrigen ist zwischen der fragenden und berichtenden Lehrweise wie dem Verhör und dem Bericht des Schülers ein unterrichtswirksames Gleichgewicht herzustellen. Suum cuique. Jedem Mittel des Unterrichts das Seine am richtigen Ort und zur richtigen Zeit und in richtiger Weise!

Fichte.

Von Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

(Schluß.)

§ 3. Fichtes Charakter, Leben und Schriften.

Eine in die Breite gehende Wiedergabe der Lebensschicksale Fichtes erübrigt sich an dieser Stelle; doch lohnt es sich, eine wenig bekannte Seite seines Charakters auch kennen zu lernen und im Geiste sich die wichtigen Momente aus seinem Leben zurückzurufen, die bestimmend auf sein gesamtes Schaffen wirkten; sagt doch sein Sohn selbst: „Seine Lehre wird nur durch seinen Charakter vollständig begreiflich; denn sie ist eben der vollendete Ausdruck und die Konsequenz desselben. Ihn muß man kennen, seine Bildungsbedingungen, seine Zeit.“*) Denken wir uns Kant als einen Gelehrten, der seine gewaltigen Lehren durch seine Schriften vom stillen Studierstübchen aus predigt, dessen Tagewerk, durch nichts gestört, sich mit der Genauigkeit einer Uhr abwickelt, tritt uns Fichte als ein mit der Wogenbrandung ringender Schwimmer entgegen, der, das ist in manchen Fällen nicht zu leugnen, mutwillig, seinem Charakter entsprechend, Kampf und Streit vom Zaune bricht. Zellers Urteil nach dieser Seite hin ist zwar etwas scharf, entbehrt aber nicht der Grundlage, wenn er sagt: Aber er hatte auch alle die Fehler, von welchen so groß angelegte und durchgreifende Naturen selten ganz frei sind: die Gewaltthätigkeit des Idealisten, den Eigensinn des Doktrinärs, die Überhebung eines Mannes, welcher den eigenen Urteilen und den eigenen Gedanken unerschütterliches Vertrauen entgegenbringt, von fremder Ansicht und tatsächlichen Verhältnissen sich nicht stören zu lassen gewohnt ist. Er kannte nicht bloß keine Vorsicht und keine Rücksicht, sondern es fehlte ihm auch in hohem Grade an der wissenschaftlichen Umsicht; seiner sittlichen Begeisterung steht ein ebenso großer logischer Fanatismus entgegen.***) Nur ein paar Beweisstellen dazu; es sind Briefstellen oder Anmerkungen unterm Text und können für sich verstanden werden, ohne daß man den ganzen Zusammenhang zu kennen braucht oder befürchten muß, dem Verfasser unrecht zu tun. So ist auf S. 7 des 2. Bandes seiner Werke***) zu lesen: „Es tut ein Abgrund der Dummheit sich auf, wenn irgendein Nikolai irgendwo mich auffordert, ihm doch zu sagen, wie man irgend etwas wissen könne außer durch Erfahrung.“

Seine Auseinandersetzungen mit Professor Schmid, der seine Wissenschaftslehre angreift, — die Schrift betitelt sich: Vergleichung des von Herrn Professor Schmid aufgestellten Systems mit der Wissenschaftslehre und erschien 1795 im Philosophischen Journal —, strotzt von

*) Nach Wendenburg: Fichte und seine „Reden an die deutsche Nation“. Aus der Schule — für die Schule. XIX. Jahrgang, Heft 9, 10, 12. Herausg. von Jrgang. Berl. Dürck, Leipzig.

**) Vergl. dazu Zeller, a. a. O. S. 599f.

***)) Joh. G. Fichtes sämtliche Werke. Herausg. von J. G. Fichte. 1. Abtheilung. Zur theoretischen Philosophie. 2 Bd. Berlin 1845. Zeit & Komp.

Ausdrücken verletzender Schärfe; so beispielsweise (S. 456, Bd. 2): Im Gegenteil ist auch meine Philosophie nichts für Herrn Schmid aus Unfähigkeit, sowie die seinige mir nichts ist aus Einsicht; auf S. 457 erklärt er: Wenn ein Gemälde [seine Wissenschaftslehre] beurteilt werden soll, so lasse man die Sehenden herein; mag es doch immer ganz fehlerhaft sein, [was sie sagen] nur soll mir der Blindgeborene nicht darüber künstrichten. Den Gipfelpunkt aller dieser Auslassungen finden wir jedoch eine halbe Seite weiter unten: Da die Sache sich so verhält, so erkläre ich mit meinem vollkommenen und hier erwiesenen Rechte, alles, was Herr Schmid von nun an über meine philosophischen Äußerungen, in welchem Fache es auch sei, da sie alle aus dem Einen Geist der Wissenschaftslehre hervorgehen, entweder geradezu sagen, oder von der Seite her in Vorreden, in philosophischen Journalen und Annalen, in Rezensionen, auf dem Ratheder und an allen ehrlichen und unehrlichen Orten insinuierten (einflüstern) wird, für etwas, das für mich gar nicht da ist; erkläre Herrn Schmid selbst, als Philosophen, in Rücksicht auf mich für nicht existierend.

Eines ebenso verletzenden Tones bedient er sich in einem Antwortschreiben an Professor Reinhold, der, nach Kiel berufen, ihm dadurch eine Professur in Jena freigemacht hatte. Erst mit ihm, einem tüchtigen Manne, befreundet, überschüttet er ihn später mit Schmähreden, und seine Worte könnten sich eher auf einen unwissenden, großsprecherischen und unerwachsenen Menschen beziehen, als auf einen so allgemein geachteten Gelehrten: das alles aber nur, weil Reinhold in einigen Punkten anderer Meinung war als Fichte. Schon der Anfang des Schreibens klingt überaus anmaßungsvoll*): Ich wünsche, mein achtungswerter Freund, daß dieses an Sie gerichtete Schreiben zugleich auch für Sie geschrieben sein möge, und gebe die Hoffnung gar nicht auf, daß es nach Verlauf einiger Jahre Ihnen nicht nützlich werden sollte; nachdem er auf S. 531 einen Ton angeschlagen hat, den wir alles andere, nur nicht eines gebildeten Mannes würdig nennen können: Ihr eigentliches Polemisieren ist ein hämisches Verleumden. Sie sagen am Schlusse Ihrer Heutonomie, die mein Ekel mich bloß durchblättern ließ, usw. Lieber Reinhold, wenn Sie auch wirklich der Mann wären, der unsere Systeme (Fichte, Schelling) beurteilen könnte, der Sie doch, wie Sie nun hoffentlich selbst einsehen werden, offenbar nicht sind — bittet er am Schlusse seinen achtungswerten Freund, dieses Schreiben ja nicht für eine Beleidigung anzusehen.

Wie aber Fichte hier gegen seine Gegner auf philosophischem Gebiet eifert, so redet und schreibt er auch gegen alle anderen, wenn er sich im Rechte glaubt. Nur in kurzen Worten sei an den unerquicklichen Streit Fichtes mit der Weimarschen Regierung erinnert.

Die im Wintersemester 1794 am Sonntag gehaltenen moralischen Vorlesungen, die eine sittliche Läuterung und Besserung der Studenten bezweckten, erregten Anstoß bei dem Oberkonsistorium in Weimar. Auf

*) Fichtes Werke. 1. Abt. Bd. 2. S. 504f.

den für Fichte günstig lautenden gutachtlichen Bericht des akademischen Senats wurde der Herzog bestimmt, sich zugunsten des Philosophen zu entscheiden. Auch ein zweiter Konflikt, der durch das Bemühen hervorgerufen wurde, auf die Studenten so einzuwirken, daß sie von selbst ihre von der Regierung verbotenen Orden, Vereinigungen, in denen es sehr roh und ungezügelt herging, aufheben sollten, wurde auf gütlichem Wege geschlichtet. Der dritte, für ihn sehr verhängnisvoll werdende Streit, durch den er genötigt wurde, Jena zu verlassen, entspann sich wegen zweier in dem Philosophischen Journal zu Jena im Jahre 1798 erschienenen Abhandlungen: die erste von Forberg, der damals Rektor in Saalfeld war, verfaßt, führte unter der Überschrift: „Entwicklung des Begriffs der Religion“ aus, daß die Religion bloß praktisch sei, nur im Rechtthun und Guthandeln bestehe, der Begriff Glaube an Gott zu verwerfen sei. Fichte gibt ihm im Vordersatze recht, will aber dieses sittliche Handeln aus dem ursprünglichen Glauben an eine übersinnliche moralische Weltordnung und damit aus dem Glauben an Gott abgeleitet wissen. Seine Gegner übersehen diesen Nachsatz und zeihen ihn mit Forberg des Atheismus, worauf die kursächsische Regierung von der Landesregierung der Universität Jena Fichtes Bestrafung fordert, andernfalls die Hochschule für die sächsischen Landesfinder gesperrt werden solle. Die weimarische Regierung bemühte sich, die Angelegenheit möglichst geräuschlos aus der Welt zu schaffen; durch Fichtes Verteidigungsschrift, sowie durch mehrere unglücklich gewählte Briefäußerungen, — er kündigt seinen sofortigen Weggang an, falls man ihn nur im geringsten tadelt —, wird seine Entlassung bedingt.

In Berlin, wohin er übersiedelte, konnten die gewaltigen Zeitereignisse nicht spurlos an ihm vorübergehen; wie ihn früher die gewaltigen Umwälzungen auf französischem Boden zur Feder greifen ließen, so jetzt der Freiheitskrieg, an dessen Erfolg er mitzuarbeiten bemüht ist, dessen Verlauf er mit zuversichtlichem Herzen verfolgt, dessen Opfer er, wenn auch indirekt, geworden ist.

Damit ist zugleich auf die Gebiete hingewiesen worden, auf die sich Fichtes schriftstellerische Tätigkeit erstreckt; auf das Gebiet der Philosophie, die die Prinzipien zur Beurteilung und zum Aufbau auch der übrigen abgibt: der Religion und Moral, der Zeit- und Rechtsgeschichte, sowie der Erziehungsschriften im allgemeinen. Wenn daran anschließend eine Aufzählung seiner hauptsächlichsten Werke gegeben wird, so soll gleich hier noch hervorgehoben werden, daß man bei Fichte zwei Perioden seines Philosophierens unterscheidet, die eng verknüpft mit seiner Wirkungsstätte waren, und die man deshalb kurzweg die Jenaer und Berliner Periode nennt.

1792. Versuch einer Kritik aller Offenbarung.

1794. Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre.

1796. Grundlage des Naturrechts.

1798. System der Sittenlehre.

1800. Bestimmung des Menschen. — Der geschlossene Handelsstaat.

1806. Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters. — Über das Wesen des Gelehrten.

1808. Reden an die deutsche Nation.

§ 4. Die Wissenschaftslehre.

Eine Darstellung der Hauptpunkte, ihrer Entwicklung und ihres Ausbaues der theoretischen Philosophie Fichtes zu geben, ist ziemlich schwierig, da das Werk, aus dem wir sie entnehmen müssen, die Wissenschaftslehre, keine einheitliche, durchgearbeitete Schrift, sondern ein langsam Gewordenes ist, von dem wir so oft kurze Skizzen besitzen, als ihr Verfasser an der Durchbringung und Bearbeitung dieses Problems beschäftigt war. Es ist nicht uninteressant, diese Entwicklung wenigstens nach Themenstellung und der Zeit ihrer Entstehung zu verfolgen, da später wegen Raummangel und Herbeiführung einer möglichst Klarheit nicht auf die einzelnen Phasen eingegangen werden kann; so

1794. In der Rezension über „Aenesidemus“ werden die Grundgedanken der zukünftigen Wissenschaftslehre schon beleuchtet.

1794. Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie.

1794. Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre als Handschrift für seine Zuhörer.

1795. Grundriß des Eigentümlichen der Wissenschaftslehre in Rücksicht auf das theoretische Vermögen, als Handschrift für seine Zuhörer.

1797. Erste Einleitung in die Wissenschaftslehre.

1797. Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre für Leser, die schon ein philosophisches System haben.

1797. Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre.

1801. Sonnenklarer Bericht an das größere Publikum über das eigentliche Wesen der neuesten Philosophie. Ein Versuch, die Leser zum Verstehen zu zwingen.

Und so fort aus den Jahren 1801, 1804, 1806, 1810, 1812, 1813 (zweimal).

Wie schon am Eingang des dritten Paragraphen erwähnt wurde, kommt Kant bei seiner Untersuchung über den Ursprung von Raum und Zeit zu der schwierigen Frage, inwieweit der menschliche Geist überhaupt fähig sei, von gewissen Dingen zu wissen oder nicht. Die Lösung dieser Aufgabe bleibt offen, da er weder die Erscheinungswelt als unreal verwerfen, noch das Ich als das einzige Reale hervorheben will. Deshalb kann es nicht wundernehmen, daß gerade an dieser Stelle die Gegner Kants einsehen. Besonders ist es der Skeptizismus des Aenesidemus, der, wenn man die Realität des Dinges an sich bejaht, auf die Untersuchungen Humes zurückweist und das Ding an sich als unerkennbar bezeichnet; mit ähnlichen Einwürfen aber droht er, wenn man die Realität verwirft. Fichte erkannte die Gefahr, die dadurch für die Philosophie insbesondere für die kritische entstand und versucht sie durch seine Darstellung zu einer „evidenten Wissenschaft“ zu erheben und die Ansprüche der

Skeptiker zu befriedigen*) **). Um die verschiedenen Ansichten bzw. Parteien zu vereinigen, geht er von der von allen anerkannten Behauptung aus, daß die Philosophie eine Wissenschaft sei. Jeder Wissenschaft muß nun ein Grundsatz eigen sein, aus dem alle anderen Sätze abgeleitet werden können; und dies nicht in bunter, beliebiger Reihenfolge, sondern in streng systematischer Form. Wie läßt sich nun die Gewißheit des Grundsatzes an sich; wie läßt sich diese Befugnis auf bestimmte Art aus ihm, die Gewißheit andere Sätze zu folgern, begründen?***) Die Beantwortung dieser Frage, die, nachdem Fichte den inneren Gehalt des Grundsatzes als bestimmend für die ganze Wissenschaft und die Art, wie er diesen Gehalt auf alle anderen Sätze überträgt, als Form der Wissenschaft bezeichnet so lauten könnte: Wie ist Gehalt und Form einer Wissenschaft überhaupt, d. h. wie ist Wissenschaft selbst möglich, die Beantwortung dieser Frage ist ebenfalls als eine Wissenschaft anzusehen, deren Darstellung er kurz Wissenschaftslehre nennt; die bisher sogenannte Philosophie macht Anspruch darauf, eine solche Wissenschaft von einer Wissenschaft überhaupt zu sein.

Auch in dieser Wissenschaftslehre muß zuerst ein solcher allgemeiner, alleiniger Grundsatz da sein, der nicht bewiesen werden kann, sondern vorausgesetzt werden muß. Auch sie muß eine streng systematische Form haben, die, — andere Wissenschaften können wohl aus ihr die Form entlehnen, sie aber nicht aus ihnen — ihr eigen sein, sie durch sich selbst begründen muß. Da nun, wie schon vorher erwähnt wurde, eine Wissenschaft in ihrem Grundsatz nach jeder Seite hin zusammengefaßt ist, so wird auch die Wissenschaftslehre einen solchen ersten Satz aufzustellen haben, der Inhalt und Form seiner Wissenschaft repräsentiert. Auf die breit ausgeführte Beantwortung der Fragen: Inwiefern kann die Wissenschaft sicher sein, das menschliche Wissen überhaupt erschöpft zu haben? Welches ist die Grenze zwischen allgemeiner und besonderer Wissenschaftslehre, welches ihr Verhältnis zur Logik? u. a. soll hier nicht eingegangen werden. Es erscheint wesentlicher, nunmehr sofort diesen Grundsatz der Wissenschaftslehre kennen zu lernen†). Wir haben ihn aufzusuchen, schreibt Fichte, beweisen oder bestimmen läßt er sich nicht. Er soll diejenige Thathandlung ausdrücken, welche unter den empirischen Bestimmungen nicht vorkommt, noch vorkommen kann, sondern vielmehr allem Bewußtsein zum Grunde liegt und allein es möglich macht. Um zu diesem Satze zu gelangen, geht Fichte von irgendeiner empirischen Tatsache aus, bis er durch Entfernung einer empirischen Bestimmung nach der anderen auf ein nicht wegzuleugnendes, zugrunde liegendes Etwas kommt.

*) Aus der Vorrede zur 1. Ausgabe über den Begriff der Wissenschaftslehre 1794. Fichtes Werke. 1. Bd. S. 29.

**) Vgl. auch Vorbericht zur 1. Auflage: Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre. 1794. Fichtes Werke. 1. Bd. S. 86.

***) Über den Begriff —. Bd. 1. S. 43.

†) Vgl. Grundlage d. gesamt. Wissenschaftslehre. § 1. Erster, schlechthin unbedingter Grundsatz. Fichtes Werke. Bd. 1. S. 91 f.

Thesis: A ist A; dieser Satz ist schlechthin, d. i. ohne allen weiteren Grund wahr. Durch diese Behauptung ist aber nicht gesagt, daß A wirklich da sei; es wird nur der notwendige Zusammenhang zwischen beiden festgesetzt, den Fichte vorläufig mit X bezeichnet. — Unter welcher Bedingung ist nun A? X ist im Ich und durch das Ich gesetzt; das Ich enthält eben die Fähigkeit, ein derartiges Urtheil, wie es mir im X entgegentritt, auszusprechen; das Urtheil des Ich ist gleichsam dem Ich selbst gegeben. Da nun X nur in Beziehung auf A möglich ist, X aber im Ich wirklich gesetzt ist, muß auch A im Ich gesetzt sein, insofern X darauf bezogen wird. In dem Ich, es sei nun urtheilend oder setzend, oder was es auch sei, ist eben etwas, das sich stets gleich, stets ein und dasselbe sei; und das schlechthin gesetzte X läßt sich auch so ausdrücken: Ich bin Ich*). Das Ich setzt sich selbst, und es ist eben da, weil es sich selbst gesetzt hat; es ist da, und setzt deshalb sein Sein. Es ist das Handelnde und das Produkt der Handlung zugleich; Ich bin — ist demnach der Ausdruck einer Thathandlung**).

Aus diesem ersten Satze der Wissenschaftslehre entspringt der erste Satz der Logik: $A = A$. Für die Metaphysik ergibt sich aus ihm die Begriffsform (Kategorie) der Realität: dasjenige, was durch das bloße Setzen irgendeines Dinges gesetzt ist, ist in ihm Realität, ist sein Wesen.

Auf gleiche Weise, vom Empirischen ausgehend, kommt Fichte zu seinem zweiten und dritten Satze.

Antithesis: Der zweite Satz ist seinem Gehalt nach ein bedingter, seiner Form nach ein unbedingter Grundsatz. Er lautet: — $A \text{ nicht} = A$. Seiner Form nach ist er ein unbedingter Grundsatz, der durch eine Thathandlung, — ich setze dem A ein Nicht-A schlechthin ohne an irgend etwas anderes gebunden zu sein entgegen —, hervorgebracht wird. Betreffs seines Inhaltes ist er jedoch ein bedingter; ehe ich das Nicht-A setzen konnte, mußte ich das A (eine bestimmte Materie) angenommen haben. Ich mußte erst von dem Nicht-A, als ich das A genau kannte. — Mit demselben Recht, mit dem ich nach dem ersten Satze Ich gesetzt habe, kann ich im zweiten das Nicht-Ich setzen, dessen Inhalt das Gegenteil vom Inhalt des Ich sein muß.

Logisch folgt daraus der Satz des Gegensezens (des Widerspruchs), metaphysisch die Kategorie der Negation.

Synthesis: Der dritte Satz endlich ist seiner Form nach ein bedingter Grundsatz, der aus der Gegenüberstellung der vorangegangenen Sätze sich ergibt: das Ich setzt im Ich zugleich Ich und Nicht-Ich, ein Widerspruch, der durch eine Thathandlung des Ich gelöst werden muß. Das darf nun nicht so geschehen, daß durch den dritten Satz die ersten beiden aufgehoben und rückgängig gemacht werden; der neue Satz ist also weil er durch die beiden ersten in bestimmte Bahnen und Grenzen gewiesen wird, seiner Form nach bedingt. Weder das eine noch das

*) Vgl. Fichtes Werke. Bd. 1. S. 94.

**) Vgl. Fichtes Werke. Bd. 1. S. 96f.

andere darf ganz aufgehoben werden; sie werden sich also nur teilweise aufheben, das eine wird das andere einschränken. Dazu ist aber erforderlich, daß beide teilbar, beide einschränkungsfähig sind. Etwas einschränken heißt aber (so definiert Fichte S. 108, Punkt 8): Die Realität desselben durch Negation nicht gänzlich, sondern nur zum Teil aufheben. Mithin liegt im Begriffe der Schranken außer dem der Realität und der Negation noch der der Teilbarkeit, der Quantitätsfähigkeit überhaupt; so daß der dritte Grundsatz der Wissenschaftslehre so formuliert ist: das Ich setzt im Ich dem teilbaren Ich ein teilbares Nicht-Ich entgegen.

Daraus ergibt sich die Kategorie der Bestimmung oder Begrenzung und, wie es aus Fichtes obigem Ausspruch unzweifelhaft hervorgeht, zugleich auch die der Quantität. Logisch betrachtet wird daraus der Satz des Grundes gefolgert werden müssen*).

So gewinnt Fichte durch seine Methode, der Thesiz die Antithesiz entgegenzustellen und dadurch zur Synthesiz zu gelangen, die Grundlage seiner gesamten Wissenschaftslehre. Durch die aus dem dritten Grundsatz abgeleiteten Sätze:

1. Das Ich setzt sich selbst als beschränkt durch das Nicht-Ich,
2. Das Ich setzt umgekehrt das Nicht-Ich als beschränkt durch das Ich,

ergibt sich die Einteilung seiner Philosophie in eine theoretische und praktische; die erste, bei der sich das Ich erkennend, die zweite, bei der sich das Ich handelnd verhält.

Die theoretische Philosophie. In der theoretischen Philosophie geht Fichte von dem obigen, unter 1 aufgestellten Satz aus: das Ich setzt sich als bestimmt durch das Nicht-Ich. Das auf das leidende Ich einwirkende Nicht-Ich steht also im Gegensatz zu dem immer tätig gedachten Ich. Die Auflösung dieses Gegensatzes ist die vornehmste Aufgabe der theoretischen Philosophie; durch dieses Beginnen geht er über Kant hinaus und unterscheidet sich von ihm.

Kant war in seiner theoretischen Philosophie bei dem schon berührten Dualismus, der hier einmal als Ich und Welt ausgedrückt werden soll, stehen geblieben. Er kann sich nicht entscheiden, dem Ich oder der Erscheinungswelt Realität zuzusprechen und läßt, deshalb beide unvereinigt nebeneinander stehen. Sein „Ich“ ist ein Sein, dem ein anderes Sein im „Ding an sich“ entgegensteht. Seine Erkenntnistheorie, die Lehre über das Ich, zählt alle die formalen Begriffe auf, die als notwendige Zugabe dieses erkennenden Ichs angesehen werden müssen und für unsere Vorstellungen, aber nur für diese, mit Notwendigkeit gelten; für die „Dinge an sich“ jedoch besitzen sie keine Bedeutung, lassen sich auf sie überhaupt nicht anwenden.

Fichte gewinnt durch seine Voruntersuchungen einen neuen Ausgangspunkt, das Ich, dessen Sein ein tätiges Sein ist. Ein „Ding an sich“ gibt es bei ihm nicht; alles, was Kant darunter faßt, die ge-

*) Vgl. weitere Ausführungen dazu Fichtes Werke. Bd. 1. S. 110f.

samte Erscheinungswelt, ist nur ein Produkt des Ich, nur ein Teil von ihm. Wie haben wir uns nun das Verhältnis des Ich zum Nicht-Ich nach Fichte zu denken? Die Hauptbedingung für die Existenz des Ich als Ich ist unbeschränkte Tätigkeit. Diese treibt es dazu, ein Objekt seiner Tätigkeit zu setzen, nämlich das Nicht-Ich. Die Tätigkeit des Ich darf sich nun aber nicht auf das Beschauen des Nicht-Ich erstrecken, sondern auf sein eigenes Beschauen und muß die Frage lösen: Wie wirkt das Setzen des Nicht-Ich auf die Tätigkeit des Ich? Fichte stellt fest*), daß Ich und Nicht-Ich in Wechselwirkung stehen müssen, das heißt, wenn das Ich das Nicht-Ich setzt, setzt es Negation in sich selber; es spricht sich soviel von seiner Realität ab, soviel es dem Nicht-Ich gibt. Und umgekehrt, indem das Ich sich selbst setzt, setzt es Negation in das Nicht-Ich, nimmt ihm soviel Realität, als es sich selbst zuspricht. Fichtes Ich ist eine teilbare Totalität**), nicht in dem Sinne, als ob Stücke und Teile herausgeschnitten werden könnten, sondern als ein durch das Nicht-Ich begrenztes Ganzes, begrenzt nicht durch eine scharfe Linie, sondern in einem nicht zu bezeichnenden Übergang; bildlich geredet: als eine Wasserfläche, die von der Mitte aus erwärmt wird, bei der man nicht anzugeben vermag, wo hört die Wärme auf, und wo beginnt die Kälte.

Im Anschluß daran bestimmt Fichte die Endlichkeit und Unendlichkeit des Ich; bald das eine, bald das andere anzunehmen, diesen Wechsel des Ich in und mit sich selbst ist das Vermögen der Einbildungskraft***), ihre Tätigkeit besteht darin, wie er weiter auf S. 227/28 ausführt, daß die ins Unendliche hinausgehende Tätigkeit des Ich einen Anstoß durch das Nicht-Ich erhält und zurückgeworfen wird; das Ich aber ebenfalls sofort wieder wirkt und die Tätigkeit nochmals reflektiert; eine Tätigkeit, die nur durch ein Leiden, und ein Leiden, das nicht ohne Tätigkeit möglich ist. Hierauf wieder gründet er, wenigstens zum Teil, den Begriff der Anschauung, den des Verstandes, der Vernunft, der Urteilkraft u. a.

Die praktische Philosophie. Die praktische Philosophie Fichtes ist auf dem Satze aufgebaut: das Ich setzt umgekehrt das Nicht-Ich als beschränkt durch das Ich. —

Wurde im ersten Teil erörtert, daß das vorstellende Ich nur möglich ist, wenn etwas außer uns gesetzt wird, von dem die ins Unendliche hinausgehende Tätigkeit des Ich einen Anstoß erhält, so wird im zweiten Teil, der praktischen Philosophie, das Ich als absolutes Ich, als ein Ich, das durch nichts beeinflusst wird, das den im theoretischen Teil erwähnten Anstoß erst selbst bewirkt hat, angenommen. Aus dem endlichen, dem intelligenten Ich, wird ein absolutes, ein unendliches. Als solches ist ihm ein fortwährendes Streben eigen, die Schranken, die das Nicht-Ich setzt, zu durchbrechen und durch sich allein alle Realität zu setzen. Dieses Streben bleibt aber immerfort mit Endlichkeit behaftet, die stetig

*) Vergl. Fichtes Werke. 1. Bd. S. 130 f.

**) Ebenda, S. 138 f.

***) Ebenda, S. 215.

überwinden zu versuchen das Hauptmerkmal an Fichtes praktischem, absolutem Ich ist.

Anschließend an diese Übersicht sollen im folgenden einige Hauptbegriffe aus der praktischen Philosophie erklärt werden:

Streben und Gegenstreben: Das Ich ist ein unendliches Streben, und wie das Ich nicht aufhören kann, so auch das Streben nicht, und umgekehrt. Ein Streben bedingt aber auch ein Gegenstreben; beide dürfen sich nicht aufheben, sondern müssen einander das Gleichgewicht halten*).

Reflexions=Trieb: Das vom Ich gesetzte Streben wirkt nicht nach außen, sondern nach innen, ist also subjektiv; subjektives Streben nennt Fichte *Trieb***), der, weil er aus eigener innerer Kraft entspringt, ein Kraftgefühl erzeugt.

Vorstellungstrieb: Darunter versteht er den Trieb nach einem Objekt, das notwendigerweise angenommen werden muß. Aus dem Vorstellungstrieb entwickelt sich der Trieb zur Realität; durch ihn soll etwas, was den Vorstellungen zugrunde liegt, hervorgebracht werden; dieser Trieb, den Runo (Fischer***) *Produktionstrieb* nennt, enthält das Gefühl des Sehns nach und des Zwanges†), des Bedürfnisses, etwas setzen zu wollen und des Mißbehagens, es doch nicht zu können. Da dieser Produktionstrieb sich nicht selbst auf den Stoff, denn den kann er nicht setzen, sondern nur auf eine Bestimmung desselben beziehen kann, so ist dieser Trieb *Bestimmungstrieb*.

Trieb der Wechselbestimmung: Wir vermögen nicht das Objekt hervorzubringen, was wir gern möchten; es ist aber die Möglichkeit gegeben, unsere Vorstellungen zu verändern, und damit wir auch dies können, unsere Gefühle zu wechseln. Das vermögen wir mit Hilfe des Triebes nach Wechsel††).

Trieb und Handlung: Beide sollen in dem Verhältnis stehen, daß sie sich wechselseitig bestimmen. Ihre Übereinstimmung bezeichnet Fichte mit Harmonie, woraus das Gefühl der Zufriedenheit entspringt†††).

§ 5. Die Anwendung des kritischen Idealismus auf verschiedene Wissenschaftsgebiete (als Übersicht).

I. auf die Rechtslehre.

a) Die philosophische Rechtslehre.

1. Physische Freiheit, damit das Individuum sich geistig entwickeln, ein Ich werden kann.

2. Jedes Individuum soll an Mitteln wenigstens soviel verlangen können, als es zu seiner freien geistigen Entwicklung bedarf. Die andern

*) Fichtes Werke, 1. Bd. S. 285 f.

**) Ebenda, S. 292 f.

***) R. Fischer. Fichte und seine Vorgänger. 2. Aufl. Heidelberg, Winters Buchh. 1890. S. 495.

†) Fichtes Werke. 1. Bd. S. 302 f.

††) Ebenda, S. 326.

†††) Ebenda, S. 327/28.

haben die Pflicht, ihm von ihrem Überschusse soviel zu geben, daß es nicht nur leben kann, sondern auch Zeit für seine geistige Ausbildung hat, damit jedes ein sorgenfreies Leben führen kann.

3. Alle müssen im höchsten Grade ausgebildet sein. Jedes Individuum hat die Pflicht, nicht nur für sich, sondern auch für die andern eine möglichst hohe geistige Ausbildung zu erstreben. Solch ein Ideenaustausch muß natürlich den Gelehrten leichter werden als den Ungelehrten. Doch sollen alle dahin arbeiten, sich zu ihren eigenen Gesezgebern zu erheben, sich der Gottheit oder dem reinen Ich durch innere geistige Geschlossenheit und Einheit möglichst zu nähern. Jedes könne von dem andern fordern, es hierin nicht zu hindern*).

b) Die positive Rechts- und Staatslehre.

1. Urrechte: Dazu gehören das Recht der persönlichen Freiheit und das Eigentumsrecht.

2. Zwangsrecht: Die freien Individuen müssen einen Vertrag schließen, damit ihre Geseze beachtet werden.

3. Staatsrecht: Staat, als Gesamtheit der Bürgerschaft. Jeder garantiert dem andern sein Recht; aller Wille bildet das bürgerliche Gesez; — Staatsgewalt ist die Macht, die den gemeinsamen Willen, das ist jedes Privatwille, ausübt.

II. auf die Politik.

Sie entsteht aus der Aufgabe, den wirklichen Staat dem Vernunftstaate immer angemessener zu machen. Fichte denkt sich als Ideal eine einzige große Menschenfamilie, durch alle Völker der Erde gebildet. Alle sollen sich wie Brüder und Verwandte ansehen, keiner der Geseze noch der Regierung bedürfen, und jeder, die Rechte seines Bruders achtend, sich mit seinem Besiztume begnügen. Alle Staaten und Regierungen sollen dahin streben, sich überflüssig zu machen. Wie das Ich, so sollte auch der Staat eine streng geschlossene Einheit sein, Geschlossenheit und Selbständigkeit sogar in Ansehung der Erzeugung und künstlichen Verarbeitung seiner Naturerzeugnisse**).

III. auf die Religion und Moral.

Die Moral entspringt aus einer inneren Nötigung, einiges ganz unabhängig von äußeren Zwecken zu tun und zu unterlassen; Fichtes Lehre gipfelt in den beiden Sätzen: Erfülle jedesmal deine Bestimmung! und: Handle nach deinem Gewissen!

Die wichtigste Frage aus Fichtes Religionslehre ist die: Ist ein Gott, und kann sein Dasein streng erwiesen werden? In der Beantwortung dieser Frage könnte man Fichtes Standpunkt, der in Berlin ein anderer war als in Jena, am deutlichsten zeigen. Während er im Anfange seiner Philosophie einer pantheistischen Ansicht huldigt und den Begriff Gott gleichsetzt dem der moralischen Weltordnung, verläßt er späterhin

*) Siehe auch: Vergleich zwischen Fichtes System und dem des Herrn Professor Herbart, von E. v. Reyherlingk. Königsberg bei Unger 1817. S. 46—48.

**) Vergl.: v. Reyherlingk a. o. D. S. 43 f.

diesen Standpunkt nicht, aber mildert ihn; er geht von Gott aus und will, daß mein Ich Gott gleich werde. Damit hängt auch die spätere eingehende Beschäftigung mit den Werken des Christentums, vor allen Dingen mit dem Johannesevangelium, zusammen.

So stehen alle Schriften, auch die über Erziehung, die wohl von jedem gekannt werden, mit seiner philosophischen Ansicht im ureigensten Zusammenhange, und hat man diese richtig erkannt und bewertet, so wird man auch fichte, ob er nun als Religions- oder Staatslehrer oder sonstwie zu uns spricht, verstehen können.

Wie kann die Schule auch außerhalb der Schulzeit erziehllich auf die Kinder einwirken?

Von H. Dittmar, Lobenstein.

Motto: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.“

In den Tiefen unseres Volkes klingt ein dumpfes Murren und Grollen. Es jagen sich die Meinungen, die Ansichten, die Worte, die Handlungen. Alles drängt nach oben, nach den glänzenden Höhen der menschlichen Gesellschaft. Vermögen denn die Spizen alles zu fassen, was die Täler beherbergen? Gold, Reichtum, Macht, Ehre sind die Ziele des modernen Welttreibens und Ringens. Zu ihrer Erreichung wendet man erlaubte und verbotene Mittel an. Unzufriedenheit, Wühlerei, Hezerei und Unruhe sind die Truppen, welche gegen die Bastionen des geweihten Herkommens und der Gesetze anstürmen. Frommer Sinn, redliche Arbeit, Familienglück, Standes- und Vermögensunterschiede, Unbeflecktheit der Ehe, menschliches und göttliches Recht erscheinen vielen Leuten als überlebte oder baldigst abzuschaffende Dinge. Das lehren zur Genüge die Forderungen der Sozialdemokratie mit ihren Ausläufern und Auswüchsen.

Wie leicht aber ist man geneigt, für all das Trübe, Schmutzige, Krankhafte und Unwürdige die Schule verantwortlich zu machen! Entspricht solche Behauptung der Wirklichkeit? In der Anbahnung des sittlich-religiösen Charakters steckt sich die Schule das höchste und edelste Ziel. Ihre ganze Tätigkeit läuft ja auf „Persönlichkeitsbildung“ hinaus. Allein freilich vermag sie, die das Kind täglich nur vier bis fünf Stunden in Obhut hat, wenig oder nichts auszurichten. Sie bedarf daher einer vielseitigen und kräftigen Unterstützung durch alle in Betracht kommenden Faktoren.

Leider wirken diesem berechtigten Verlangen vielfach die Eltern durch Genußsucht, Gleichgültigkeit, Nechthaberei, Unwissenheit, sittliche Verkommenheit und Mißachtung der kindlichen Würde entgegen. Nicht selten zertrümmert die Familie gewaltsam die guten Eindrücke und Vorzüge, welche der Zögling aus dem Unterrichte mit nach Hause bringt, und das Reine, Wahre und Edle, das wie ein zartes Pflänzchen in der jungen Seele keimt und Wurzel schlägt, wird gleich in den Anfängen ausgerottet. Weitere Hindernisse für eine gedeihliche sittliche Entwicklung

sind in den Freunden und Spielgefährten des Schülers zu suchen. Die Verführung wirkt mächtig, und ein unbedachtes gotteslästerliches Wort hat oft unberechenbaren Schaden angerichtet. Was helfen alle Ermahnungen zu Sitte und Anstand, wenn die Noheit der Kameraden zum „Mitmachen“ lockt? Und wer kennt nicht die sonstigen, im Hinterhalte lauerten Feinde, welche das Kind für ihre Zwecke gewinnen und in die Verderben bringenden Reize ziehen wollen!

Als eine bleibende Notwendigkeit erweist es sich deshalb, Maßregeln zu ergreifen, die darauf abzielen, daß sich der Zögling **auch außerhalb der Schulzeit** seiner sittlichen Lebensaufgabe bewußt ist und sich durch nichts beirren läßt, auf der ihm gezeigten Bahn frisch und fröhlich weiter zu schreiten. Staat, Kirche, Gemeinde und Vereinigungen aller Art entfalten in neuester Zeit auf dem Gebiete der „Jugendfürsorge“ eine rege Tätigkeit. Noch ist viel zu tun. Was die Schule unter den obwaltenden Umständen leisten kann, das wollen die nachfolgenden Ausführungen darlegen.

Da sich die einzelnen Maßnahmen wie schneidende Kreise verhalten und oft organisch ineinandergreifen, so sei das jedem Abschnitte Charakteristische hervorgehoben.

Unterricht, Zucht und Vorbild gelten als die bedeutsamsten Erziehungsmittel; dazu kommt noch die rechte Verbindung zwischen Schule und Haus zu gemeinsamer Erzieherarbeit. Fragen wir also, ob jene auch außerhalb der Schulzeit eine nennenswerte Förderung und Unterstützung erfahren.

I. Maßnahmen, welche der Ergänzung und Unterstützung des erziehenden Unterrichtes dienen oder mit ihm im engsten Zusammenhang stehen.

Das nächste Ziel des erziehenden Unterrichtes ist die Erweckung eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesses. Nicht ausreichend wäre es, würde sich daselbe nur auf die planmäßigen Stunden beschränken, nur dem neuen Wissensstoff entgegen kommen und die Einprägung erleichtern. Zum empfangenden muß sich demnach das fortwirkende Interesse gesellen. Es will die einzelnen Gebiete durchdringen, die Aufnahmefähigkeit der Seelenorgane steigern und den geistigen Besitz wahren, erweitern und vertiefen. Seine Betätigung ist sicherlich von hohem Wert. Es zeigt sich, wenn der Schüler behandelte Stoffe in den Mittelpunkt seiner Gespräche rückt, wenn er der ihn umgebenden Natur eine aufmerksame Beobachtung widmet, wenn er auf Spaziergängen Fragen über Gegenstände und Erscheinungen stellt und um Aufschluß bittet, ferner, wenn er aus freien Stücken zu einem guten Buche greift und sich in den Inhalt versenkt, wenn er den durch die Schule geweckten und genährten Forschungstrieb auch außerhalb des Unterrichtes zu befriedigen sucht. Auf diese Weise bauen sich im Bewußtsein Vorstellungsmassen auf, welche zur Einleitung des Apperzeptionsprozesses und zur Befestigung einen nicht zu unterschätzenden Beitrag liefern und Gefühls- und Willensleben wesentlich beeinflussen.

Verbindungsfäden mit dem Unterrichte bilden auch die Hausaufgaben in ihrer verschiedenen Form. Auf sie kann die Schule unmöglich verzichten, weil in der Regel der vorgeschriebene Stoff zu umfangreich und die Zeit zu knapp ist. Die Hausaufgaben dienen vorzugsweise zur Erzielung von Geläufigkeit und Gewandtheit, zur Überführung des Wissens in das Können. In erziehhcher Hinsicht spornen sie zur Selbständigkeit, Selbsttätigkeit, zur Ordnungsliebe, zum Fleiß, zur Pflichttreue an. Sollen sie die rechte Wirkung ausüben, so müssen sie durch den Unterricht genügend vorbereitet, der kindlichen Fassungskraft angepaßt und somit ohne erhebliche Schwierigkeit gelöst werden; sonst sind Mühseligkeit, Verzagttheit, Mangel an Arbeits- und Vernunft die notwendigen Folgen. Fleißige Kontrolle des Lehrers beugt der vielbeklagten Oberflächlichkeit und Gleichgültigkeit vor.

In der unterrichtsfreien Zeit kommt es hauptsächlich darauf an, zu verhindern, daß sich schädliche Elemente in den Gedankenkreis einschleichen. Deshalb ist dem Bögling nur Gutes, Schönes und Edles zu bieten. Was aber erscheint für diesen Zweck geeigneter als ein gutes Buch? „Die Kinderschrift ist in unseren Tagen zu einer pädagogischen Macht geworden; sie wirkt mit stärkeren Reizen auf die Jugend, als irgendeine andere pädagogische Institution sie zu üben vermag. Das Kind ist vielleicht den ganzen Tag über geschult und gezogen worden, — mit solcher Teilnahme hat es sich keinem Einflusse hingeeben, so gewaltige Wirkung hat nichts auf dasselbe geübt, als das Buch, das es jetzt in der Abendstunde zu seiner Erholung liest.“ (Kühner, Pädagogische Zeitfragen.) Schon in frühester Jugend lauschen die Kinder, wenn man ihnen „Geschichten“ erzählt. Nach Beseitigung der mechanischen Lesechwierigkeiten greifen die Kleinen gerne und freudig zu Büchern. Bald bahnt sich auch das gedruckte Wort den Weg zum Kopfe und Herzen. Bei der gegenwärtigen Bewertung nützlicher Kenntnisse verleiht die Privatlektüre dem Anschauungs- und Vorstellungskreise auf leichte und angenehme Weise eine wesentliche Erweiterung. Durch sie erfährt das Wissen eine Wiederholung und eine andere Verbindung; sie regt die Phantasie an, erhält sie in gesunden Bahnen und schützt sie vor Entartung. Der Sprachschatz wird vergrößert und die Sprachfertigkeit erhöht. Der Trieb nach Fortbildung erhält neue Nahrung. Die gewonnenen sittlichen Eindrücke bleiben nicht ohne Einfluß auf das Denken, Fühlen und Wollen. Mit Zug und Recht verlangt man daher für die Volksschulen auch Biographien solcher Personen, deren Entwicklungsgang sich in derselben sozialen Sphäre, in der das Kind lebt, abspielt; zugleich soll die Darstellung mit markanten Strichen zeigen, wie lautere Gesinnung und rechtschaffenes Streben zu sicherem Erfolge führen. Es sei nur erinnert an den eifrigen Stobwasser, der vom Klempnergehilfen zu einem der größten Fabrikanten Berlins aufstieg, an den Engländer Stephenson, der seine Laufbahn als Bergarbeiter begann, u. a. Daß gute Bücher eine segensbringende Beschäftigung gewähren und so dem Müßiggang und den daraus entquellenden Untugenden entgegenarbeiten, liegt auf glatter Hand.

Aus der hohen Bedeutung der Lektüre erwächst der Schule die

Pflicht, mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln eine für die Jugend bestimmte Bibliothek zu gründen und ordnungsmäßig zu erhalten. Staat und Gemeinde unterstützen solch edle Bestrebungen, und auch die Eltern der Kinder werden für die Sache, die ja ihrem eigenen Fleisch und Blut gilt, zu gewinnen sein. Wo aber eine Bücherei vorhanden ist, da muß man bei zweckentsprechender Vermehrung der Schriften auf eine richtige Auswahl Bedacht nehmen. Belehrendes, Unterhaltendes, Klassisches, psychologische und ethische Momente sollen dabei zu ihrem Rechte kommen. Ein Haupterfordernis darf bei Benützung von Büchern nicht unberücksichtigt bleiben. Der Lehrer hat nämlich dem Zögling eine passende Anleitung zum fruchtbringenden Lesen zu geben. Dadurch, daß er von Zeit zu Zeit Rechenschaft verlangt und die häusliche Lektüre als Anknüpfungs- oder Beziehungspunkte im Unterrichte verwertet, steuert er dem übermäßigen, leichtfertigen und gedankenlosen Lesen und zeigt dem Willen feste Bahnen. Nur so wirkt die Schulbibliothek einen erzieherischen Nutzen ab.

Bekannt ist, welch verheerende Macht den unsittlichen und minderwertigen Schriften innewohnt, wie sie besonders die Phantasie erhitzen, mit unzüchtigen Bildern beirren und umgaukeln, wie sie das gewaltsam zerstören, was der Unterricht mit Mühe aufgebaut. Folianten könnte man schreiben von Kindern, die durch schlechte Lektüre vom Guten abwichen und auf die Bahn des Lasters und der Verbrechen getrieben wurden. Und gerade in neuester Zeit werfen gewinnstüchtige Geschäftsleute allerlei „Schmutzliteratur“ auf den Markt. Gierig verschlingt sie die lüsterne Jugend, und Zucht und Sitte sind in ihren Grundfesten bedroht.

Gegen solche „Produkte“ muß auch die Schule energisch Front machen. Es ist Pflicht des Lehrers, von den Behörden die Erlaubnis zu erbitten, den Schülern das Betreten derartiger Verkaufsställe untersagen zu dürfen; zugleich soll er sie von Schaufenstern ferne halten, in denen allerlei verwerfliche Bilder der Pietät und Schamhaftigkeit hohnsprechen.

Noch nach einer anderen Seite ist der Kampf aufzunehmen. Die Führer der Sozialdemokratie haben den Einfluß der Lektüre auf die Gesinnung wohl erkannt und Schriften für die proletarische Jugend ausarbeiten lassen. Durch sie ist es möglich, schon den unschuldigen Herzen den Haß gegen die Staats- und Gesellschaftsordnung und die angeblichen Bedrücker der unteren Volksschichten einzupflanzen. Anschauliche Erzählungen entrollen Bilder von dem Edelsinn der Arbeiter und der schlechten Behandlung durch die besitzenden Klassen. Zur Nächstenliebe wird zwar aufgefördert; aber „die Reichen, Gendarmen, Geistlichen und Könige“ sind davon auszuschließen. Jedenfalls obliegt es dem Lehrer, auch nach dieser Seite hin Wachsamkeit zu üben. Hier gilt es, dem Kinde die Schulbibliothek recht lieb und wert und zu einem Brunnen zu machen, der Wahrheit, Weisheit und Erhebung spendet. Dann erstickt jeder Giftsame im Aufkeimen.

Daß unsere Tagespresse von einer negativen Einwirkung auf das kindliche Gemüt nicht freizusprechen ist, bedarf keiner langen Erwähnung.

Häufig öffnet sie um des lieben Geldes willen den widersinnigsten und schlüpfrigsten Inseraten ihre Spalten. Auch die journalistischen Berichte über die Gerichtsverhandlungen tragen oft kein makellofes Gewand. Sie könnten viel Segen stiften, würden sie — vom psychologisch-pädagogischen Standpunkte aus abgefaßt — darstellen, wie der jeweilige Verbrecher von den kleinsten Anfängen an das geworden, was er ist, wie mangelhafte Bildung und schlechte, häusliche Zucht mitgeholfen haben, oder wie er, der als Kind zu den besten Hoffnungen berechnete, durch Verführung auf die abschüssige, im Schandpfuhle endende Bahn gelenkt wurde. Wenn aber statt dessen nichtswürdige Handlungen in glänzender oder humoristischer Hülle mitgeteilt werden, dann erfährt die Schamhaftigkeit eine schwere Schädigung. Dasselbe gilt von denjenigen Blättern und Schriften, die mit ihren grundlosen Verdächtigungen selbst vor den Stufen des Thrones nicht Halt machen. In dem Bestreben, dem Publikum eine pikante Lektüre zu bieten, überschreiten sie alle Grenzen der Pietät. Wie oft aber greifen unsere Zöglinge in der unterrichtsfreien Zeit zu solchem Lesestoff; wie wächst ihre Neugierde mit jeder Zeile!

Leider erweist sich die Schule solcher geistigen Kost gegenüber meistens machtlos, da das Haus in dieser Hinsicht nicht selten schwer sündigt. Der Lehrer beleiße sich, Einfluß auf die lokale Presse zu gewinnen und sie mit leichtverständlichen Artikeln über das Erziehungswerk zu unterstützen. Doppelt notwendig ist die Pflege eines idealen Sinnes und der Ehrfurcht vor Gott und aller Obrigkeit. Das sind echte Schutz- und Trugwehren gegen alles, was das Tageslicht scheut. Vergesse die Schule auch nicht, dem Zögling einen reichen Schatz religiöser und patriotischer Lieder mit auf den Weg zu geben, um so den widerlichsten „Totenliedern“ und „Gassenhauern“, die gewisse Verleger zu fabelhaft billigen Preisen loschlagen, den Varaus zu bereiten.

Lauter denn je ertönen in der Gegenwart Klagen über eine bei unserer Jugend im Zunehmen begriffene Verrohung. Sie äußert sich u. a. in der großen Schonungslosigkeit den Pflanzen und Tieren gegenüber. Ihr sucht die Schule in erster Linie durch einen rechten Unterricht entgegen zu wirken. Aber noch andere Mittel gibt es für die Erziehung zu Mitgefühl und Mitleid, und sie treten hauptsächlich außerhalb der Schulzeit in die Erscheinung.

Da ist es zunächst die Blumenpflege, die das kindliche Interesse auf sich lenkt. Sie zeugt von edler Gesinnung gegen die Pflanzenwelt; sie ist sittliches Tun, sittliches Handeln. Gerade deshalb — nicht bloß aus didaktischen Gründen — drängt sich dem Lehrer die Pflicht auf, die häusliche Blumenpflege zu unterstützen. Segen wir den Fall, sie gelänge nicht nach Wunsch, sondern es würde durch sie nur die oberflächliche, landläufige Meinung „Es wächst alles von selbst“ vernichtet, so hätte das Kind schon viel gewonnen. Tene weit verbreitete, irrige Ansicht bildet oft den Grund der gemeinen Zerstörungslust, die ebenso verwerflich ist als die Tierquälerei.* Fast täglich berichten die Zeitungen von Freveln an Straßenbäumen und allerlei Beschädigungen in Wäldern und Obstgärten. Was für unberechtigte Eingriffe in das Naturleben

erlaubt man sich bei Spaziergängen und Ausflügen! Um eine Kornblume zu pflücken, tritt das Mädchen das ährenschwere Getreide nieder. In gedankenlosem Sammeleifer bricht man Blume um Blume ab, vereinigt sie zu einem Strauß und wirft ihn nach kurzer Zeit als nutzlosen Ballast in den Straßengraben. Knaben ergözen sich, mit dem Spazierstocke die Blütenköpfchen abzuschlagen. Und solche Gewissenlosigkeiten rechtfertigt man mit der Behauptung: „Es wächst alles von selbst!“ O Tor, hättest du nur einmal die mühsame Gärtnerarbeit kennen gelernt an einem Blumenstöckchen, die unser Herrgott an Millionen Pflänzlein jahrein, jahraus verrichtet! Sollen wir darum nicht Blumenpflege treiben?

Eine richtig geleitete Blumenpflege wirkt immer erziehlich auf das kindliche Gemüt und steuert der vielgerügten „Zerstörungswut“; sie trägt in unserer materiell angehauchten Zeit auch dazu bei, die deutsche Natursinnigkeit und die Liebe zum heimatlichen Boden wieder aufleben zu lassen; sie hilft endlich, daß die stille Behausung für viele unseres Volkes an Reiz und Bedeutung gewinnt.

Soll freilich die häusliche Blumenpflege dem Zögling zu einer gern geübten Pflicht werden und Freude und Befriedigung gewähren, so darf die Schule ein Zweifaches nicht versäumen und vernachlässigen. Sie muß einmal das Kind befähigen, in der Pflanze ein lebendiges, empfindendes Wesen, das seiner Obhut wohl wert ist, zu erkennen, und zum andern die Hand für die verschiedenen Fertigkeiten, welche die Sorge für die Schümlinge verlangt, ausbilden, damit es am Erfolge nicht mangelt. Auf manches weist schon der laufende Unterricht hin; allein es empfiehlt sich, auch außerhalb desselben nach dieser Seite hin tätig zu sein. Im Schulgarten lassen sich manche Experimente ausführen. Der Lehrer, der weder Zeit noch kleine Kosten scheuen darf, zeige klar und deutlich das Austreten des Samens, wie überhaupt die ersten Verrichtungen. Ist das Wachstum des Pflänzchens soweit vorgeschritten, daß es allein oder mit mehreren zusammen ihre Selbständigkeit in den Blumentöpfen der Schüler antreten können, dann erfolgt die Übernahme der Pflege durch die Kinder. Freilich ist's noch besser, wenn den meisten Angehörigen der Oberklassen je ein Beet eingeräumt wird, auf dem sie nicht bloß Blumen, sondern auch Gemüsearten bauen. Die Verwaltung übernimmt das Kind; dort kann es in der unterrichtsfreien Zeit gießen, jäten, graben und — ernten. Dadurch erhält es eine gute Anleitung für das praktische Leben und erkennt den Segen, der auf der ehrlichen Arbeit ruht. In großen Städten übergibt man ganzen Klassen Blumenstöcke zur Pflege und sucht durch Ausstellungen und Preisverteilungen das erziehliche Moment zu berücksichtigen.

Neben Pflanzenpflege und Pflanzenschutz muß sich die Schule auch Tierschutz und Tierpflege angelegen sein lassen. Durch den Verkehr mit den Haustieren, diesen ersten Spielgefährten der Kleinen, kann man in der Jugend zuerst ein freundschaftliches und wohlwollendes Interesse erzeugen. Das Kind soll dem Käzchen, welches mit einem bittenden Laut seinen Hunger meldet, von dem Mahle etwas mitteilen, ebenso dem

wartenden, wedelnden Hunde. Man lasse dem Bögling das vor Angst pochende Herz des gefangenen Vögelchens anfühlen und lehre ihn mitfreuen, wenn es fröhlich ins Freie fliegt. Wir besitzen der Fabeln und Gedichte genug, welche Schonung und Liebe für die Tiere fordern, und die Kinder prägen sich dieselben gerne ein. Die Tierschutzvereine lassen auch Kalender und Büchlein für die Jugend drucken und verbreiten. Da wird einerseits mancher interessante und rührende Zug erzählt und andernteils berichtet, wie die Laufbahn vieler Verbrecher mit Tierquälereien, die sie in den ersten Abschnitten ihres Lebens trieben, begann. Solche Schriften sind in größeren Partien außerordentlich billig, ja auf Wunsch umsonst zu haben. Gerne vertiefen sich die Schüler in der unterrichtsfreien Zeit in ihren Inhalt. Die Tierschutzvereine richteten überhaupt ihr Augenmerk stets auf die Jugend, wohl wissend, daß der gute Same ihrer Lehren und Bestrebungen dort reichlichere Früchte als das oft felsige Herz der Erwachsenen schafft. In der Schweiz werden sogar ganze Schulen gegen geringe Beiträge als Mitglieder der Tierschutzvereine aufgenommen. Das dadurch erworbene Recht, bei schlechter Behandlung der unvernünftigen Geschöpfe einzuschreiten oder solches Gebaren wenigstens zu tadeln, verleiht dem Kinde ein starkes Gefühl seines moralischen Wertes und seiner sittlichen Pflichten. (Schluß folgt.)

Über Ausstellungen im Schulgebäude.

Von Richard Lauffmann, Plauen.

Im Unterricht von der Anschauung auszugehen, ist eine Regel, deren Berechtigung selbst der beschränkteste Laie nicht mehr anzuzweifeln wagt. Ins Uferlose belaufen sich daher die Summen, die Jahr für Jahr zur Beschaffung wertvollen Anschauungsmaterials ausgeworfen werden. Nur mit finanziellen Schwierigkeiten ringende Gemeinden schließen sich hiervon aus; sie werden folgen, sobald ihr Säckel Rundung zeigt.

Wie hoch naturgetreues Anschauen gewertet wird, lehrt eine Wanderung durch moderne Schulpaläste: Im ZeichenSaale dominieren nicht mehr die toten Gipse von ehedem; ausgestopfte Vögel wechseln mit Säugetieren in künstlerisch beachtlichen Stellungen; dem Sonnenlichte zugekehrt sind Knospen und Blüten aus Wald und Wiese. Das geographische Lehrmittelzimmer besitzt in seinen Globen und Tellurien, in all den Karten und Atlanten einen Schatz von unberechenbarem Werte. Das gegenüberliegende Naturalienkabinett birgt neben Bekanntem allerhand Seltenheiten; Situs-, Nerven- und Injektionspräparate, Kästen mit minisichen Insekten, sowie wichtige Metamorphosen in Weingeist zeugen von den modernen Bestrebungen seines Verwalters. Gleiche Tendenz beherrscht das Physikzimmer: Statt bloßer Abbildungen wertvolle Instrumente, statt schematischer Kreidestizzen sicher funktionierende Apparate; die Optik und Mechanik, Galvanoplastik und Akustik, — sie alle sind in gleich vortrefflicher Weise bedacht.

Was uns als Schülern nie gezeigt, vor unsern Vätern nicht einmal mit bloßem Namen erwähnt wurde, wird unsern Kindern jetzt selbst in bescheidenen Landschulen praktisch vor die Augen geführt. Welchen hohen Wert das für die kommenden Geschlechter hat, wissen nur die Alten abzuschätzen. Wir aber wollen uns des Fortschritts freuen und dankbaren Herzens die Opferwilligkeit so vieler Gemeinden anerkennen.

Eins nur bleibt bedauerlich, — daß diese Fülle wertvollen Anschauungsmaterials häufig toten Schätzen gleicht. In sauberen Schränken stehen Tintenfisch und Edelfalk; sorgfältig numeriert sind Kautschuk, Elfenbein und Kakaobohnen; in zwei oder drei Kataloge werden Karten und Atlanten eingetragen. Nach wissenschaftlichem System sind Mineralien und Chemikalien geordnet; ein großes Reinemachen sorgt allmonatlich für Mottentötung, Staubentfernung. Wehe dem Schüler, der Druckpumpen und Feuersprize ein oder zwei Stunden später abgibt, als erwartet wurde! Wie das Mädchen in der Uhr, wie in modernen Krämerläden, so geht es in den Lehrmittelsimmern unsrer Schulen zu.

Ist das allein der rechte Gebrauch dieser wertvollen Objekte? Wird damit dem heranwachsenden Geschlechte, dem Staate, der Gemeinde nach Kräften gedient und genützt? Wir verneinen diese Frage und erklären gar manche dieser Sammlungen für zinsenarmes Kapital, für ungehobene Schätze. Wie sie pädagogisch ausgebeutet und segensreich für künftige Geschlechter verwendet werden können, zeigt das Folgende.

Man klagt in unsrer Zeit so viel über das nüchterne, unfreundliche Aussehen der Schulkorridore. Mit Recht strebt man danach, diesen Räumen das Frohliche und Abstoßende zu nehmen. Durch Anbringen künstlerischer Wandbilder hat man hier und da bereits Wandel geschaffen, und manches andere wird in Zukunft noch geschehen. Eins aber darf nicht übersehen werden, — daß alle diese Bestrebungen Geld und nochmals Geld erheischen, und gar zu groß ist noch die Zahl der Schulkorridore und Gemeindeglieder, die solchen Forderungen kühl bis ans Herz gegenüberstehen.

Willkommen dürfte darum unser Vorschlag sein, durch regelmäßige Ausstellung der vorhandenen Lehrmittel die Korridore unsrer Schulgebäude zu beleben. Rechts vom Eingang stehe das Aquarium! Neben den üblichen Wasserpflanzen herge es die bekanntesten Fluß- und Teichfische; ein durch senkrechte Glaswand abgesonderter Raum diene Wasserskorpionen, Flußkrebse und sonstigen Schädlingen zum Aufenthalte! Ein paar Schritte weiter stelle man das Terrarium auf! Damit biete man den Kindern Gelegenheit, Zaun- und Bergeidechse, Kreuz- und Haselotter in ihrem Tun und Treiben aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Tote Spiritusexemplare vermögen nie das unverfälschte Leben zu ersetzen! An der Wand angebrachte Glaskästen benutze man zu geschmackvollen Gruppenausstellungen! Zwischen Rohrkolben und Teichbinen luge die Wildente hervor! Über niedrigen Wiesenblumen schreite ein Kiebitz dahin, den braunschweigigen Eiern zu!

Dem Insektenkasten entnommene Schmetterlinge stecke man auf ihre frisch gesammelten, mit Namenszetteln veriehenen Lieblingspflanzen! Eichhörnchen und Eichelhäher stelle man wirkungsvoll zwischen frische Äste aus Laub- und Nadelwald! Grasmücken und Meisen, Goldhähnchen und Baunkönig vereinige man zu lebenswahren Gruppen; ein paar Steine, Fichtenzapfen und Hahelzweige helfen Hintergrund und Unterlage bilden usw. usw. Von Woche zu Woche sinne man auf neue Möglichkeiten; ein Fach und einen Schrank nach dem andern führe man den Kindern vor die Augen! Im Klassenzimmer solche Ausstellungen veranstalten, ist gut und schön; warum aber wollen wir unsere Schätze, unser nach Hunderten zählendes Anschauungsmaterial nicht der Allgemeinheit, nicht allen Klassen dem gesamten Coetus, ja auch den Eltern zugute kommen lassen? In ungezwungener Reihenfolge führe man während der Freizeit oder auch in den Naturgeschichtsstunden Klasse für Klasse zur Ausstellung, lasse sie schauen und fragen, sich freuen und begeistern! Im Zimmer aber frage man nach der und jenen Einzelheit, nach diesem Tier und jenem Pflänzchen! Dann werden leicht und spielend die Kenntnisse der Kinder bereichert; ihr Interesse wird geweckt, ihr Sinn veredelt und ihr Herz erwärmt.

Was aber von Botanik und Zoologie gilt, das läßt sich auch in andren Fächern verwirklichen. Man erspare uns hier Einzelheiten, die unnütz Raum verschlingen würden. Wer redlich sich bemüht, wird auch den rechten Weg zu finden wissen. Nur Anregungen soll diese Arbeit geben, nicht ausführliche, erschöpfende Anweisungen. An Arbeit wird es dabei nicht fehlen, — der Segen aber, der aus ihr erblüht, ist dieses Schweißes wert. Darum auf, Kollegen, räumt strichweise die Lehrmittelschränke, Kartenständer und Vorbereitungszimmer aus und macht das dort liegende wertvolle Anschauungsmaterial euren Schülern in planmäßigen Korridorausstellungen zugänglich!

Rose Blätter.

I. Dichter im deutschen Schulhause.

Von E. Ziegler.

52. Jeanne Verta Semmig.

J. B. Semmig wurde am 16. Mai 1867 zu Orleans geboren. Dort hatte sich ihr Vater, der Gymnasialprofessor Dr. F. H. Semmig, der sich 1849 am Dresdner Maiaufstand beteiligt hatte und dann nach Frankreich geflohen war, eine neue Existenz gegründet, kehrte jedoch beim Ausbruch des deutsch-französischen Krieges in die Heimat zurück und wirkte in Leipzig zuerst als Lehrer an der höheren Mädchenschule, dann als Privatgelehrter. Über ihren Entwicklungsgang schreibt J. B. Semmig folgendes: „In der Gegenwart würde mein Weg wohl in ein Mädchengymnasium geführt haben. Damals trat ich in das Lehrerinnen-seminar Callenberg und erhielt dort manche wertvolle Anregung. Das Beste aber gab mir die geistige Atmosphäre des Elternhauses. Nach meiner ersten Prüfung wurde ich in Altenburg Erzieherin in einer adeligen Familie, mit der

ich heute noch in lieber Beziehung bin. Nach der Wahlfähigkeitsprüfung verlangte es mich nach Selbständigkeit, und es gelang mir, 1891 an die 6. Bezirksschule zu Dresden angestellt zu werden. An der Volksschule, wo ich vor halb zwanzig Jahren mit einer Seele voll Liebe und herzlicher Unerfahrenheit mein Amt antrat, bin ich heute noch tätig. Als Tochter meines Vaters konnte ich ja nur mit Freude und Liebe den Kindern unseres Volkes dienen, aber viel Weisheit und Selbstzucht mußte ich in ernsten Jahren dazu lernen. Als ich dann aber fühlte, daß dem Willen sich das Können gesellte, wußte ich auch, daß ich an dem richtigen Platze stand, und ich hoffe, an dieser selben Schule auch meine Arbeit einst abzuschließen."

J. B. Semmig veröffentlichte bis jetzt folgende Werke: Gedichte. Leipzig 1897, G. H. Meyer. Ezio. Ein Ghibellinensang. Ebenda. Die Stadt der Erinnerung. München 1905, C. H. Beck. Stimmungsvolle Bilder aus der Geschichte der Stadt Orleans. Silhouetten. Altenburg 1906, St. Weibel. (Geschichten von stillen Leuten, „die durch ihre Jugend hindurchgehen, ohne ihren Reichtum zu kennen. Und wenn sie dann erwachen und sehen, daß der volle Rosenkranz zwar in ihren Händen geblieben, aber verwelkt und verdorrt ist, so retten sie sich den Rosenduft ins Gemüt und sind glücklicher als andere, denen der Mai die Seele berauschte.") Stark wie der Tod. München 1908, C. H. Beck. (Zwei Novellen: „Kloster Paraklet" und „Pia.") Aber es ging leuchtend nieder. Gedichte. Leipzig 1910, Fr. Eckart.

J. B. Semmig erhebt sich hoch in das Reich der echten Kunst. Sie ist eine starke dichterische Individualität, reich an selbständigen Ideen und Stimmungen und verfügt über einen seltenen Wohlklang der Sprache. Goldklare Poesie!

* * *

Im ersten Glied.

Vom Maientau die Haare feucht,
So sind wir einst im Lenzgeleucht
Ins weite Land gefahren.
Nun färbt sich rot der Waldestrand,
Ein Silberreif im Heibeland
Und Reif in unsern Haaren.

Nun schreiten wir im ersten Glied,
Doch singen wir kein letztes Lied
Vom Scheiden und vom Sterben.
Wir wandern in den Tag hinein,
Wir atmen tief und selig ein
Den Morgenhauch, den herben.

Und wurden unsre Reihen licht,
So schließt euch aneinander dicht,
Ihr meiner Fahrt Genossen!
Im ersten Glied vom Tod umdroht,
Zieht mit mir, bis das Abendrot
Die Tore aufgeschlossen.

Kinderhände.

Überall auf meinen Wegen
Strecken sich Händchen mir entgegen.

Und mir selber im Herzensgrunde
Schließt sich denn sanft eine stille Wunde.

Kleine Hände, oft ungewaschen,
Aber, um meine Hand zu haschen.

Wenn die Mütter vorüberschreiten,
Die ihr Kleinstes behutsam leiten. —

Einen Blick nur, ein freundlich Grüßen,
Dann geht es fort mit raschen Füßen.

Keiner, keiner ist ganz verlassen,
Nach dem Kinderhände noch fassen.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Der Herr Unterrichtsminister über Lehrerbildungsfragen. Der Vorstand des Landesvereins der preußischen Lehrerbildner hatte am 17. Oktober eine Audienz bei dem Kultusminister, Excellenz Dr. Trotz zu Solz. Er berichtet darüber folgendermaßen: Vorgetragen und begründet wurden gemäß den

Beschlüssen der Vertreterversammlung Ostern 1910 die Wünsche des Landesvereins in der Oberlehrer- und in der Universitätsfrage, ferner die Wünsche, betreffend die Anrechnung der Dienstzeit der früheren Präparandenlehrer und Seminarhilfslehrer und betreffend eine Vergütung für Mehrarbeit durch die zweite Lehrprüfung.

In seiner Antwort führte der Herr Minister aus, daß er die Arbeit und Bedeutung der Seminarlehrer voll anerkenne. Er halte es für notwendig, daß ein Teil der Lehrkräfte an den Seminaren Volksschule und Seminar selbst durchlaufen habe. Beim Seminarlehrer käme es nicht so sehr auf die Vorbildung als auf die erziehlische Wirkung der Lehrerpersönlichkeit an, denn der Seminarlehrer habe Volksschullehrer zu bilden, die willens und befähigt sind, die Kinder im rechten Sinn und Geist zu erziehen. Die akademische Bildung werde in ihrem Wert für die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit oft überschätzt, wie er dies bereits an anderer Stelle auszuführen habe. Eine größere Möglichkeit, ordentliche Seminarlehrer zu befördern, wäre wünschenswert. Ob es aber gelingen werde, eine Vermehrung der Oberlehrerstellen in dem vom Landesverein gewünschten Umfange schon jetzt herbeizuführen, sei ihm zweifelhaft. Doch da sei er bereit, entgegenzukommen. Näheres könne er nicht sagen, da die Verhandlungen noch nicht zum Abschluß gekommen seien. Er habe übrigens auch bei der Besetzung der Kreisschulinspektorenstellen in größerem Umfange auf seminarische Kräfte zurückgegriffen. Er hoffe, daß er damit gute Erfahrungen mache, da es auch in diesem Amt in erster Linie auf die Persönlichkeit des Inhabers ankomme. In der Universitätsfrage könne er sich mit unsern Wünschen nicht befreunden. Das Bedürfnis, die wissenschaftliche Bildung der Seminarlehrer zu vertiefen, erkenne er an. Er glaube aber dem Seminar und der Volksschule durch Kurse, wie sie in Berlin und Posen besonders zu diesem Zwecke eingerichtet seien, besser zu dienen. Aus den Kursteilnehmern sollen die künftigen Seminarlehrer kommen. Das werde gewiß auch für den Stand der Seminarlehrer von Vorteil sein. Die Unterrichtsverwaltung beabsichtige, zu den bestehenden Kursen noch einen dritten einzurichten.

In bezug auf die Anrechnung der Dienstzeit früherer Präparandenlehrer und Seminarhilfslehrer, gab der Herr Minister zu, daß eine Härte tatsächlich vorliegt. Zu ihrer Beseitigung seien Verhandlungen mit dem Finanzministerium im Gange. Er hoffe, daß sie zu einem günstigen Ergebnis führen. Auch eine veränderte Einrichtung der zweiten Lehrprüfung werde zurzeit erwogen; die Beratungen seien aber noch nicht zum Abschluß gelangt. Er verspreche, bei der Gelegenheit auch die Frage der Vergütung in Erwägung zu ziehen. Dann erkundigte sich der Herr Minister nach der Mitgliederzahl des Landesvereins und ermahnte zur Pflege des Idealismus und der Berufsarbeit. Besonders liege ihm die körperliche Ausbildung der Jüglinge am Herzen. Turnen und Spiel sei eine sehr ernste Sache und hätten mit Spielerei und Fezerei nichts zu tun. Von der ernststen Pflege des Spiels erwarte er viel für die Hebung unseres Volkes.

Der Kampf der akademisch gebildeten Lehrer gegen die seminarisch gebildeten wird mit immer größerer Erbitterung geführt. Jetzt werden auch schon die Tageszeitungen mobil gemacht, um die Bildung der Volksschullehrer herabzusetzen. Ein Lehrer, der auf dem Seminar seine Schuldigkeit getan und dann wissenschaftlich weitergearbeitet hat — das ist natürlich unbedingt nötig — braucht sich aber seiner Bildung vor niemand zu schämen. Interessant sind in dieser Hinsicht die Ausführungen von Peter Uli in der „Sonde“ (Heft 11). Nachdem er, wie üblich, an seiner Seminarbildung nicht viel Gutes gelassen hat, fährt er fort: „Besinnt euch, liebe Kollegen, auf eure Seminarzeit und werdet wütend auf die öden Examenpauser. Aber denkt nicht, ihr wäret schlechter als die Herren Oberprimaner ausgebildet. Ich bin junger Lehrer gewesen und bin dann in die Oberprima eines Gymnasiums eingetreten. Ich habe ein Urteil über Seminarbildung und die Bildung eines Oberprimaners. Seid versichert, ich bin stolz auf meine Seminarzeit im Vergleich zu meiner Gymnasialzeit! Dort wurde doch noch selbständiger gearbeitet als in der Oberprima. Ist das Abitur eine Geistesstat, wenn ein und dasselbe Heft so-

lange durchgepaukt wird, bis von jedem Schüler ein glänzendes reifes (!!) Wissen runtergeplappert werden kann! Wir auf dem Seminar hatten z. B. in Geschichte wirkliche geschichtliche Erkenntnisse und haben uns an Treitschke, Ranke und Lamprecht gebildet. Die Herren Oberprimaner haben ihren Zeitsfaden, den sie paragrafenmäßig runterschnurren können. Und unser Deutschunterricht auf dem Seminar kann sich getrost mit dem Deutschunterricht auf dem Gymnasium messen. Wir konnten vortragen! Der durchschnittliche Oberprimaner kann sich wirklich nur sehr dürftig über durchgearbeitete Lektüre ausdrücken. Was die Kenntnisse des Gymnasiasten in Fremdsprachen anbelangt, so ist das auch weniger ausgereifte Erkenntnis, sondern rein äußerliche Routine, die junge Menschenfinder einübt, fehlerlose Niederschriften und Übersetzungen zu liefern. Ich bin bereit, diese Behauptungen ausführlich zu belegen, wenn ich Widerspruch erregen sollte." Man darf natürlich nicht in den Fehler der Gegner verfallen und das Urteil ohne weiteres verallgemeinern.

Sehr erfreuliche Worte über die Einheit des gesamten Lehrerstandes schreibt Professor August Meßer in Gießen in einem Artikel „Zum 100. Geburtstage des Oberlehrerstandes“ in der „Frankfurter Zeitung“: „Das Gefühl geistiger Gemeinschaft sollte aber nicht nur den Oberlehrerstand selbst innerlich einen, es sollte ihn auch mit den Volksschullehrern und den Universitätslehrern verbinden. Auch für die Bildung der Volksschullehrer muß der Gedanke immer mehr zur Geltung kommen, daß die Einprägung von Kenntnissen, die gläubige Hinnahme von fertigen Ergebnissen der Wissenschaft nicht wirkliche geistige Förderung bedeutet. Auch ihnen muß, wenn auch in einfachster Form, ein Einblick ermöglicht werden in die Art, wie die Wissenschaft ihre Resultate erreicht, von welchen Voraussetzungen und Feststellungen sie ausgeht, nach welchen Methoden sie arbeitet. Auch im Volksschullehrer muß jener innerlich selbständige Geist angeregt werden, der nicht einfach autoritativ Gebotenes als selbstverständlich hinnimmt, sondern der Probleme sieht, Fragen aufwirft, sich und anderen Rechenschaft zu geben sucht über das, was man als wahr und gut vertritt und der Jugend übermittelt. Das ist aber das Wesentliche des philosophischen Sinnes, und er kann darum alle Schichten des Lehrerstandes von dem Dorfschullehrer bis zum Universitätsprofessor in der Überzeugung stärken, daß sie eines Geistes sind und im Dienste einer großen Aufgabe stehen. Nur so kann auch der Gedanke Humboldts verwirklicht werden, daß die wissenschaftliche Bildung sich nicht nach äußeren Zwecken und Bedingungen einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten Allgemein-Menschlichen in einen Brennpunkt sammle.“

Warum wollen die feudalen Schulpatrone die Lehrer nicht zum Schöffen- und Geschworenenamt zulassen? Diese Frage beantwortet Oberlandesgerichtsrat Dr. Nöldeke im „Hamburger Fremdenblatt“ wie folgt: „Der Hauptgrund für den Widerstand der Richter gegen die Zulassung der Lehrer zum Schöffen- und Geschworenenamt beruht auf dem bekannten Verhältnis des Großgrundbesizers und Junkertums zum Lehrer. Der Junker und diejenigen, die von ihm als gesellschaftlich gleichstehend angesehen werden, halten es für unter ihrer Würde, mit dem Lehrer zusammen auf der Richterbank zu sitzen. Sie werden, darüber kann man nicht zweifelhaft sein, auch nach einer gesetzlichen Zulassung der Lehrer zum Schöffen- und Geschworenenamt ihren ganzen Einfluß aufbieten, um zu verhindern, daß diese Gesetzesbestimmung in den von ihnen direkt beherrschten Gebieten praktisch Anwendung findet. An Mitteln dazu wird es ihnen nicht fehlen. Wie da Abhilfe zu schaffen ist, wird später zu überlegen sein. Vorläufig gilt es aber, diesen Mangel der Qualifikation der Lehrer zu beseitigen und diese den übrigen Beamten gleichzustellen. Daß in der Beamten-eigenschaft der Lehrer irgendein Hindernis gegen ihre Zulassung zum Schöffen- und Geschworenendienst liegt, kann ernstlich nicht behauptet werden.“

2. Aus pädagogischen Auffäßen.

Was lehrt die experimentelle Pädagogik über das Verhältnis zwischen Schul- und Hausarbeit? F. Lempert. „Päd.-psych. Studien“, 1910, Nr. 10. Als erwiesen kann betrachtet werden: „Der Massenunterricht ist meistens dem

Einzelunterricht vorzuziehen. Er regt den Wettseifer an und erhöht somit die Leistungen der einzelnen Individuen. Somit liegt hierin eine Anerkennung unserer Schulerziehung, und der Wert der „Hofmeistererziehung“ wird in Frage gestellt. Es soll nicht verkannt werden, daß in besonderen Fällen die Einzelerziehung dringend gefordert werden muß. Die experimentelle Pädagogik gibt uns also auch eine Waffe in die Hand gegen die Pädagogen, die den Wert der Individualität zu sehr betonen und glauben, daß durch die Erziehung in der Gesamtheit der starke Wille gebrochen, die Eigenart vernichtet, ja, das ganze Lebensschicksal des Menschen in Frage gestellt werde. Wohl mag es im Schulleben Entgleisungen auch in dieser Hinsicht geben; aber die Regel bilden sie nicht. Vielmehr hat die Vergangenheit gelehrt, daß Knaben, in ernstester und strebender Gemeinschaft erzogen, starke Männer geworden sind; und es ist mit Freuden zu begrüßen, daß die experimentelle Pädagogik zur Anerkennung der Gesamtarbeit ein eindrucksvolles Wort spricht.“

Die religionsphilosophischen Hauptprobleme bei Heinrich Pestalozzi. Dr. L. Cordier. „Deutsche Bl. f. erz. Unterricht“, 1910/11, Nr. 1—8. „Wir dürfen vielleicht zusammenfassend die These aufstellen, daß der persönlichen Religiosität Pestalozzis als Ideal im letzten Grunde biblisch-christliche Frömmigkeit vorschwebte, daß Pestalozzi aber daneben in seinen religiösen Theorien dem Lehrgehalt der biblischen Schriften und einer kirchlichen Dogmatik frei gegenüberüberstand, wie sehr er sich auch in seiner Ethik und Frömmigkeit an der Person Christi orientierte. Das Ergebnis unserer Untersuchung der persönlichen Religion Pestalozzis wird für unsere Hauptfrage nach den religionsphilosophischen Hauptproblemen unstreitig das sein, daß sich wirklich seine religionsphilosophischen Gedanken nicht als bloße Moral oder Theorie in der Praxis des Lebens ausweisen, sondern als wirkliche Religion“. Auch dem moralischen Religionsbegriff eines Pestalozzi entspricht eine wahre persönliche Religiosität.“

Wie weit geht das Recht des Kindes? M. Zergiebel. „Deutsche Schule“, 1910, Heft 11. Dem Kinde kann offenbar das Recht nicht zugestanden werden, daß sich Unterricht und Erziehung gründen auf seine Entwicklung, auf die Bedürfnisse seiner Psyche und sein Interesse. Gewiß sollen diese Berücksichtigung finden, aber die Individualität des Kindes muß sich beugen unter gegebene Verhältnisse und kann unmöglich als „Grund- und Eckstein“ der Erziehungsarbeit angesehen werden. Es hat aber ein Recht auf Berücksichtigung seiner körperlichen und geistigen Entwicklung und seiner Eigenart und Begabung. Daraus ergeben sich folgende Forderungen: Verminderung der Stundenzahl und der Klassenstärke, genauere Kenntnis des einzelnen Kindes nach seiner physischen und psychischen Seite, Eingehen auf die Entwicklungsstufe, Reform des Anschauungsunterrichtes, psychologische Verteilung der Stoffe, psychologischer nicht mechanischer Lernprozeß, Weckung der Selbsttätigkeit einerseits und andererseits Eingehen auf den Lerntypus, individuelle Beurteilung, Trennung nach der Begabung, Entwickeln der Sonderbegabungen auf der Oberstufe.

3. Sprachhefte des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Wahnsinn.

Die meisten Deutschen glauben wohl, daß das Wort „Wahnsinn“ mit dem Hauptwort „Wahn“ zusammenhänge und mit dem Zeitwort „wähnen“, weil der Wahnsinnige eben Wahnbegriffe, Wahnbilder, Wahngefühle, Wahnglauben hat. Das ist aber grundfalsch, denn der erste Bestandteil von „Wahnsinn“ ist das Eigenschaftswort „wahn“, das die Bedeutung „leer, mangelhaft“ hat, jetzt veraltet ist, aber in den Mundarten noch vorkommt. „Wahnsinn“ ist dem älteren „Wahnwitz“ nachgebildet, das aus dem Eigenschaftswort „wahnwitzig“ mit der Grundbedeutung „des Witzes, des Sinnes, des Verstandes ermangelnd“ entstand. Wir haben denselben Wortstamm noch in den Zusammenlegungen: wahnbürtig = unehelich; Wahnholz, wahnfantiges Holz = schiefgewachsenes, wovon, um es brauchbar zu machen, die Wahnfante abgelegt werden muß; Wahnforn = leeres, taubes Korn; wahn schaffen = mißgestaltet, unförmig. Zu dem andern Stamme,

der in Wahn (= Glaube, irrige Meinung) und in „wähnen“ steckt, gehören die Zusammenhänge: Wahnbegriff, Wahnbild, Wahngefühl, Wahnglaube und Wahnsucht = Sucht, die Wahn und Wesen verwechselt.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

U. Becker u. Fr. Kriegerkotten, Chörübungsbuch für höhere Mädchenschulen. Als progressiv geordneter Lehrgang herausgegeben. Neue Ausgabe nach den ministeriellen Bestimmungen vom 18. Aug. 1908. Erstes Heft: Unterstufe Klasse X—VIII. Zweites Heft: Mittelstufe Klasse VII. Berlin-Gr. Richterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Pr.: ?

Unter Beachtung der behördlichen Anordnungen wollen die beiden Schriftchen der Einführung in die Sängerkunst dienen. Zuerst wird das Gehörsgesang geübt; dann folgt die Notenkenntnis. Dem „Musikdiktat“ mit der Unterscheidung von hoch und tief, lang und kurz, leitereignen Sekunden und Terzen mit ganzen, halben und Viertelnoten wird ein großer Platz eingeräumt. D.

Max Battke, Jugendgesang. Sammlung mehrstimmiger Lieder in losen Blättern für den Schulgebrauch. Heft 10: Kaiser- und Vaterlandslieder. Heft 11: Geistliche Lieder. Heft 12: Heitere Lieder. Heft 13: Weihnachtslieder. Heft 14: Deutsche Volkslieder. Berlin-Gr. Richterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Pr.: à Heft 50 Pf., à Blatt 5 Pf.

Diese Sammlung fand in der Lehrerwelt großen Anklang und wird sich auch künftighin zahlreiche Anhänger erwerben. D.

H. Wagner, Weihnachtstraum. Weihnachtsspektakel mit Gesang in 3 Aufzügen. Musik von L. Rode.

Walter Ramdohr, Schneekönigs Liebestat am Christabend. Weihnachtsspektakel mit Gesang in 2 Aufzügen. In Musik gesetzt mit teilweiser Benutzung alter Weihnachtsmelodien. Magdeburg, C. E. Klop. Pr.: Klavierauszug mit Text je M. 2,50, Textbuch apart M. 1,25.

Das ist edles Material, welches wir zu Schüleraufführungen angelegentlich empfehlen. D.

Prof. E. Stüber, Kleine Deutsche Staatskunde. 112 S. Dresden, L. Ehlermann. Pr.: 60 Pf.

Kein Gebiet der Allgemeinbildung ist in Deutschland so vernachlässigt wie das der Staatsbürgerkunde. Seit Jahren wird diese Klage immer lauter erhoben. Viele Hände sind denn schon helfend und fördernd am Werke. Ein gutes Hilfsmittel will auch das obengenannte Buch sein. In lichtvoller knapper Darstellung bringt es einen vielseitigen Inhalt: Entstehung und Verfassung des Reiches — Die Wehrmacht — Einnahmen und Ausgaben — Recht und Gericht — Volkswirtschaft — Arbeiterfürsorge u. a. Ein großer Vorzug des Buches ist die natürliche und einfache Gestaltung des Stoffes, der die Verwendung der Gesprächsform an geeigneter Stelle zu Hilfe kommt. Man darf dem Werkchen mit gutem Gewissen die weiteste Verbreitung wünschen. Dittmar.

L. Beher, Lesebuch zur Deutschen Geschichte. Drei Teile. 162, 200 und 240 S. Halle a. S., Herm. Schroedel. Pr.: M. 1,75, M. 2,25, M. 2,50.

Die drei Teile des Werkes behandeln in Lesebüchern folgende Abschnitte: I. Von der Urzeit bis zum Dreißigjährigen Kriege, II. Von der Gründung der Mark Brandenburg bis zum Wiener Kongreß, III. Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. Auswahl und Anordnung der Stoffe verraten den Fachmann wie Pädagogen in hinreichendem Maße. Den großen Geschichtsforschern wurde ein Ehrenplatz eingeräumt. Jedenfalls begrüßen viele Kollegen das Buch mit Freuden, denn es bietet Geschichte aus Quellschriften. Glück zur Fahrt!

Dittmar.

Engert, Dr. Th., Die Sünden der Päpste im Spiegel der Geschichte. Eine Modernisten-Antwort auf die Borromaeus-Enzyklika. Acht Lieferungen à 75 Pf. (ca. 400 S.). Leipzig, Krüger & Co.

Interessenten seien auf diese Schrift des jetzigen Gothaer Subdiaconus, früheren katholischen Geistlichen in Bayern, hingewiesen! D.

C. Ruenen u. M. Evers, Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. 3. Bändchen: Lessings Minna von Barnhelm. — Sechste, verbesserte Auflage von Dr. M. Mertens. 31. Bändchen: Schillers Gedichte, Teil I, von Dr. D. Voelck. Pr.: brosch. M. 1,25 und M. 1,50.

Das sind treffliche Werke, hervorgegangen aus staunenswerter Literatur- und Sachkenntnis und reicher, pädagogischer Erfahrung. Möchten sie für recht viele Zöglinge unserer höheren Schulen Pfadfinder sein! D.

J. Baf, Wege zur künstlerischen Erziehung und literarischen Bildung der Jugend und des deutschen Volkes. 5. Auflage. Stuttgart, Franckh. 112 S. Pr.: 30 Pf.

Das Büchlein wird jedenfalls zeitgemäßen Ansprüchen genügen. Es behandelt die Kunst fürs Volk und die künstlerische Erziehung der Jugend, gibt beherzigenswerte Winke für Schülerbibliotheken, Bilderbücher und den künstlerischen Wand schmuck. D.

James L. Hughes, Mißgriffe beim Unterrichte. Berechtigte Übersetzung nach der amerikanischen Ausgabe von Dr. H. Zell. 120 S. München, Oskar Beck. Pr.: geb. M. 2,—.

Diese kleine Schrift „Mistakes in Teaching“ des kanadischen Schulinspektors behandelt in einfacher, sachlicher Weise die Fehler im Erziehungsgeziel, in der Schulführung, Disziplin, Methode und moralischen Erziehung. Alte wie junge Kollegen werden in diesem Büchlein Hinweise, Winke und Anregungen finden, die ihrem Amte frommen. Dittmar.

Eugen Dhwald, Mein Tierbilderbuch. Mit Versen von Adolf Holst. 23 farbige Bildseiten in Buch- oder Leporelloform (zum Auseinanderziehen), unzerreißbar gebunden M. 3,—. Mainz, Jos. Scholz.

Der Künstler zeigt die Tiere mit vielem Humor in großen, lebendigen Formen; auf dunklem Grunde erscheinen sie in kräftigen, frischen Farben fast plastisch. Das Eigentümliche der Tiere tritt überall hervor, und man merkt deutlich, worauf es hier ankommt: nicht nur eine Unterhaltung zu bieten, sondern dem kleinen Beschauer das Wesen derselben nahe zu bringen. Dazu leisten die humorvollen Verse von Holst einen wesentlichen Beitrag. Recht empfehlenswert! Dittmar.

Herold, Moderne Literatur und Schule. 43 Seiten. Leipzig, Max Hesse. Pr.: 20 Pf.

Das Büchlein zeigt wieder einmal, daß man gerade aus den kürzesten Schriften das meiste lernen kann. Es bietet außer einem vorzüglichen Vortrag über die moderne Literatur in der Schule ein Verzeichnis empfehlenswerter Jugendschriften. Wenn es auch in erster Linie für höhere Schulen berechnet ist, werden wir doch auch in der Volksschule reichen Gewinn daraus ziehen.

Singspiele. Im Auftrage des Ausschusses für Volksfeste verfaßt von Minna Radczwill. 28 Abbildungen. Kleine Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland. Band 5. 1908. Teubner in Leipzig und Berlin.

Die Jugend will sich im frisch, fröhlichen Spiel betätigen. Kommt nun zu dem Spiel ein Viedlein, so dominiert die Heiterkeit, von der Jean Paul so treffend sagt: Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, ausgenommen Gift. — Vor uns haben wir ein Buch, das bald in der Hand eines jeden Lehrers sein muß, wenn es ihm darum zu tun ist, ein Stück Volkstum, wie es sich in der Kinderwelt lebendig erhalten und von Geschlecht zu Geschlecht fortgepflanzt hat, zu retten. Verfasserin hat eine Zahl Reigenlieder gesammelt, in welchen

uns Kindes Art und Kindes Gemüt lebhaft vor Augen geführt wird. Die Spiele sind einfach, klar, deutlich. Bilder und Noten tragen zum Verständnis bei. Inhaltlich finden wir behandelt: Alte Spiele, und zwar 14, die sich an Religion und Heldengeschichte, 14, die sich an das wirkliche Leben, seine Arbeit, sein Leid und seine Freude anlehnen. 5, die Tiergeschichten enthalten. 8, die Singspiele sind. 6, die deutlich Veränderung durch die Neuzeit erkennen lassen. 9, die von Erwachsenen in bewußter Absicht für Kinder geschaffen sind und 11 neue Spiele, die teils ohne nachweisbare Quelle, teils im Unterricht der Schule entstanden sind. Es ist ein praktisches Spielbuch für Mädchenschulen, gut geeignet, die eingeführte dritte Turnstunde als Spielstunde fruchtbringend zu gestalten.

F. B.

Jubilat! Festdichtungen für Schulseierlichkeiten von Hedwig Hoepfner 3. Heft. Zum Geburtstage Sr. Majestät des Kaisers. Düsseldorf, Druck und Verlag von L. Schwann. Pr.: 60 Pf.

Auf 64 Seiten finden wir hier Gedichte für kleinere und größere Kinder, Zwie- und Dreigespräche. Die kleinen Festspiele unter sinniger Anwendung von Chorgesängen haben, da sie keine besonderen Anforderungen verlangen und sonst in ihrer Ausdrucksweise so leicht verständlich sind, meinen besonderen Beifall gefunden. Wer zur Kaisergeburtstagsfeier mit Gedichten in Verlegenheit ist, greife getroßt zu diesem Büchlein.

F. B.

M. S. Evers, Die biblische Geschichte und deren Behandlung auf der Unterstufe. 3. Aufl. 128 S. Breslau, J. U. Fern (M. Müller). Pr.: ?

Einem früheren Urteil unserer Zeitschrift kann man auch jetzt beipflichten, nachdem das Büchlein in neuem Gewande erscheint: gut nach Auswahl, Form und Durchführung.

Dittmar.

Der heilige Garten. Beiträge zur Erforschung der Kindheit in Verbindung mit dem Archiv für Altersmundarten und Sprechsprache. Herausgegeben von Röbner und Scheffer. 5. Jahrg. Heft 1. Dez., Jan. 1909/10. Verlag von Scheffer, Leipzig.

Die Doppelzeitschrift erscheint in Heften von wenigstens vier Bogen Umfang alle zwei Monate. Der Halbjahrspreis beträgt M. 2,—. Das vorliegende Heft enthält u. a. Beiträge von Dr. Spizner: Das Reformprinzip der psychologischen Pädagogik, von C. Huber: Die Religion des Kindes (Verf. schildert darin, daß er im 11. Jahre das Buch Daniel und die Offenbarung Johannes mit großem Interesse gelesen, im 6. Lebensjahre hellen Born empfunden habe, als ein älterer Schüler in der Schule gesagt habe: er habe Gott [seine Eltern] am liebsten), auch ein paar ansprechende Märchenerzählungen von Landmann und Reinheimer. Das Archiv beschränkt sich auf die Wiedergabe von gekürzten Abhandlungen: Vom Memorieren als einem Hindernis natürlichen Sprechens von Freiherr v. Berger aus dem Novemberheft der Österr. Rundschau; Natur- und Bildbetrachtungen mit Hilfschülern von Katharina Otto aus dem Vortrag: „Die begriffliche Methode im Anschluß an Spaziergänge“, enthalten in dem Bericht über den 7. Verbandstag der Hilfschulen Deutschlands.

Bergiebel, Leipz.-Schönefeld.

Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung. Herausg. vom österr. Ver- eine „Fürsorge für Schwachsinnige und Epileptische“. Schriftleiter: C. Lorenz, Dr. E. Lazar und Dir. F. Pulzer. 1. Jahrg. Jänner- und Februarheft. Wien 1910. Heinrich Kirsch. Preis: jährl. 5 Kr.

Die Zeitung kann denen empfohlen werden, die sich besonders mit der Behandlung der geistig Schwachen befassen müssen. Sie wird die diesbezüglichen Aufsätze von Gelehrten, Lehrern, Ärzten, Gerichtsbeamten, wohl auch von Eltern enthalten, von ihnen und für sie.

Bergiebel, Leipz.-Schönefeld.

Kankleit, A., Ein Mahnwort. Über Heilung und Verhütung von Rückgratsverkrümmungen bei unsern Kindern. 29 S. Gumbinnen 1908, E. Sterzel. Pr. 25 Pf.

Daß sich Rückgratsverkrümmung größeren oder geringeren Grades besonders bei unsern Schulmädchen einstellt, ist eine Erscheinung, die Lehrer und

Eltern zu bekämpfen suchen müssen. Das vorliegende Schriftchen mahnt, unter Leitung eines kundigen Arztes frühzeitig gegen diese oft folgenschwere Erkrankung zu Felde zu ziehen.

Roch.

Dr. Böhmer, Palästina im Lichte der gegenwärtigen Orientkrise. Stuttgart 1909. Greiner & Pfeiffer. 50 Pf.

Dieses Buch ist das 3. Heft der Gegenwartsfragen, das leider infolge seines unglücklichen Titels jetzt schon veraltet erscheint. Die Orientkrise hat eine überraschende Auflösung gefunden, und trotzdem weitere Verwicklungen nicht ausgeschlossen erscheinen, ist doch gegenwärtig wieder eine gewisse Ruhe in diesem Wetterwinkel Europas eingetreten. Das Buch müßte vielleicht betitelt sein: Deutschlands Interessensphäre in Palästina, was auch ganz dem Inhalt entsprechen würde, und es würde dann jederzeit anziehend auf die weitersehenden Kreise unseres Volkes wirken. Dem Lehrer muß das Buch deswegen lesenswert erscheinen, weil er doch auch das neuzeitliche Palästina nach seiner nüttern wirtschaftlichen Bedeutung, insonderheit in den Beziehungen zu Deutschland kennen lernen möchte, das er in der Religionskunde so oft mit dem dahinsinkenden Jordan und den geschichtenumwobenen Bergen Galiläas und Judäas geschaut hat.

Bergiebel, Leipz.-Schönefeld.

Prof. Dr. von Schulze-Gaevernitz, England und Deutschland. Buchverlag der Hilfe. Berlin-Schöneberg 1908. Preis ?

Diese wirtschaftliche Studie ist den Lehrern zu empfehlen, die in den oberen Klassen eine der Neuzeit entsprechende Darstellung der Wirtschaftsgeographie Deutschlands geben wollen. Der an sich spröde und zahlenmäßige Stoff (Bevölkerungszahlen, Außenhandel, Einfuhr, Rohlingengewinnung, Eisenverbrauch usw.) wird neben den nicht zu vermeidenden Tabellen anziehend und klar dargestellt, und des Verf. weitgehende Kenntnis des englischen und deutschen Volkscharakters, der von beiden Staaten befolgten Politik und der wirtschaftlichen Verhältnisse beider Völker bürgt für die Wahrheit seiner oft überraschenden Schlüsse.

Bergiebel, Leipzig-Schönefeld.

Künstleransichtskarten vom Orient und den Mittelmeerländern.

Verlag Andelfinger, München.

Zu den verschiedenen Sammlungen von farbigen Ansichtspostkarten, die im Unterricht als Anschauungsmittel wertvolle Dienste leisten können, gehören auch die genannten. Wir können sie bestens empfehlen. Leider war der Preis der Ansichtssendung nicht genannt.

Hotop, Lehrbuch der deutschen Literatur. Teil I für Präparandenanstalten. 5. Aufl., 179 S. Schrödel, Halle. Geb. M. 2,25.

Das Buch gibt in 3 Stufen Belehrungen über unsre deutschen Dichter und die wichtigsten Punkte der Poetik. Die Darstellung ist klar und auch fesselnd. Da es besonders für Präparandenanstalten bestimmt ist, sind schon methodische Ausführungen eingeflochten, mit denen wir Schüler dieses Alters gern verschonen würden; doch leidet darunter der Wert des Buches nicht, man mag solche Ausführungen überschlagen. Es wird selbst dem Lehrer noch wertvolle Hilfe leisten können.

M. G.

Marie Burmester, Vom Garten Eden. Roman. 189 S. Bartholdi, Bismar. Brosch. M. 2,60.

Ein tiefgründiges Buch, das durch seine ernsten sittlichen Gedanken erhebend wirkt. Zünche Eliassen, der letzte Sproß aus Familie von innerm Adel, wird als Waite bei den Urgroßeltern auf Bohrkarhus, dem alten friesischen Sitz der Familie, erzogen. Nach dem Tode der Urgroßeltern vollenden treue Herzen in Sorgfalt die Erziehung. Sie wächst zur Jungfrau heran, die nicht in die Kategorie junger Mädchen gehört. Sie lebt nicht gedankenlos in die Welt hinein, sondern scheint selbständige Gedanken zu haben. Auf einer Reise zu ihren Verwandten nach Island lernt sie den Doktor Uhlendorf kennen. Beide finden sich als verwandte Seelen, aber der junge Deutsche glaubt auf das Glück verzichten zu müssen, weil seine Gesundheit nicht gefestigt genug sei. In den

schweren Seelenkämpfen, die dadurch für beide Teile entstehen, wird ihm ein alter russischer Arzt, der auf einer Studienreise nach Island begriffen ist, ein Retter. Es ist ein prächtiger Charakter, der in einem Leben voll Dürftigkeit und unter körperlichen Beschwerden seine Kraft in den Dienst der Leidenden Mitmenschen gestellt hat und dadurch ein glücklicher Mann geworden ist. Er weist einen jungen Kollegen auf denselben Weg. Zwei Säulen des Glückes gibt es, Arbeit und Gottvertrauen. Auch zeigt er dem jungen Freunde, wie haltlos seine trüben Anschauungen über seine Gesundheit seien. Dieser überwindet seinen Pessimismus, will durch Gründung eines Sanatoriums für wenig bemittelte Lungenkranke der Menschheit dienen und findet in Linde Eliassen hierfür volles Verständniß. Gleichwie vom Garten Eden aus Ströme das Land bewässerten, so soll auch ihre Ehe ein Quell des Segens für viele werden.

M. G.

N. Gänger, Deutsche Dichtung. Eine Auslese für den Schulgebrauch. 319 S. Freytag, Leipzig; Tempky, Wien.

Die Sammlung soll eine bereichernde Ergänzung zu dem bekannten Lieberschätze unsrer Schulbücher sein. Sie beginnt bei Walter von der Vogelweide und geht in zeitlicher Folge bis zu unsern Zeitgenossen. Wir vermiffen keinen Namen von Klang. Bei der Auswahl sind nicht einseitig schöngeistige Gesichtspunkte maßgebend gewesen, sondern nach Goethes Rat ist der tüchtige Gehalt und der Charakter ebenso maßgebend gewesen. So bietet das Werk eine Fülle von Dichtungen und kann darum aufs beste empfohlen werden.

M. G.

2. Verzeichniß eingesandter Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Vorwerk, Die Persönlichkeit Jesu. 63 S. Bahn, Schwerin i. M. Preis ? — **Reutaus, Lesebuch aus dem alten Testament.** 93 S. Wunderlich, Leipzig. 40 Pf. — **Gille, Geschichten von den Propheten und von den Königen Israels.** 319 S. Wunderlich, Leipzig. M. 3,60. — **Mörchen, Der große Katechismus.** 116 S. Hendel, Halle. 25 Pf. — **Broddorff, Das Wesen der Religion.** 36 S. Ridsfeldt, Osterwied (Harz). 50 Pf. — **Haukleiter, Fürs Leben.** 156 S. Beck, München. 70 Pf. — **Görland, Mein Weg zur Religion.** 35 S. Klinkhardt, Leipzig. 50 Pf. — **Brepohl, Friedrich Niethse oder Jesus Christus?** 51 S. Verlag „Das Havelland Seegefeld“ (Bez. Potsdam). Preis ? — **Pfeifer, Der Sturm auf gegen die Zwickauer Thesen.** 46 S. Klinkhardt, Leipzig. 60 Pf. — **Oppen, Hilfsbuch zum Verständnis und zur unterrichtlichen Behandlung des Heidelberger Katechismus.** 168 S. Schroedel, Halle. M. 2,40. — **Thrandorf, Reformation und Gegenreformation.** 150 S. Bleyl, Dresden. M. 2,40. — **Staudé, Das Leben Jesu.** 287 S. Bleyl, Dresden. M. 3,80. — **Jahrs, Andachten und Gebete für den Schulgebrauch.** 44 S. Quelle, Leipzig. 80 Pf. — **Falk, Evangelisches Religionsbuch.** 81 S. Quelle, Leipzig. 75 Pf. — **Bauer, Vom Griechentum zum Christentum.** 160 S. Quelle, Leipzig. M. 1,—. — **Teichmann, Beweis für das Dasein des Schöpfers des Weltalls.** 28 S. Frißche, Leipzig. 60 Pf. — **Römpker, Katechetik oder Erziehung zu kirchlicher Mündigkeit eine mittelbare Kunst.** 94 S. Kell, Plauen i. V. Preis ? — **Rühnhold, Eine Lutherfeier in Wort und Bild.** 18 S. Bieweg, Berlin=Gr. Lichterfelde. 40 Pf. — **Rühnhold, Eine Lutherfeier in Wort und Bild.** 27 S. Bieweg, Berlin=Gr. Lichterfelde. M. 2,—. — **Reuter, Sigfrid oder Christus?** 83 S. Kenien-Verlag, Leipzig. Preis ? — **Jank, Die Wacht am Rhein.** Soldatenbilderbuch. Scholz, Mainz. Band 1 u. 2. Preis ? — **Oßwald, Der Wolf und die sieben jungen Geiklein.** Scholz, Mainz. Preis ? — **Müller-Münster, Brüderchen und Schwesterchen.** Scholz, Mainz. Preis ? — **Seh, Gute Lehren.** Scholz, Mainz. M. 1,—. — **Güll, Frohe Lieder.** Scholz, Mainz. M. 1,—. — **Weise, Deutsche Sprach- und Stillehre.** 213 S. Teubner, Leipzig. M. 2,20. — **Krull, Ein Protest im Namen unsrer Kleinen gegen den ersten Leseunterricht.** 107 S. Verlag für

Literatur, Leipzig. M. 1,50. — Matthias, **Grundriß der deutschen Sprache**. 84 S. Quelle, Leipzig. M. 1,20. — Cremer, **Die poetischen Formen der deutschen Sprache**. 48 S. Gerdes, Berlin. Preis ? — Rothenpieler, **Praktisches Handbuch des Aussagunterrichts**. 168 S. Beyer, Langensalza. M. 2,50. — Troll, **Freie Kinderaufsätze**. 122 S. Beyer, Langensalza. M. 1,60. Troll, **Das zweite Schuljahr**. 264 S. Beyer, Langensalza. M. 4,—. — Beyer, **Lehrbuch zur deutschen Geschichte**. Schroedel, Halle. I. Teil 162 S., M. 1,75; II. Teil 200 S., M. 2,25; III. Teil 240 S., M. 2,50. — Keller, **Deutsche Taschengrammatik**. Bielefeld, Freiburg. M. 1,—. — Kozde, **Deutsches Jugendbuch**. 185 S. Scholz, Mainz. M. 3,—. — Falk, **Lebensvoller Geschichtsunterricht**. 255 S. Seybold, Ansbach. Preis ? — Meyer-Frommhold, **Das Preußenbuch**. 271 S. Klinckschmidt, Leipzig. M. 2,60. — Seyfert, **Geschichtliches Hilfsbuch für Mittelschulen**. 16 S. Waisenhaus, Halle. M. 1,—. — Lippelt, **Erzählungen aus der griechischen und römischen Sage**. 57 S. Waisenhaus, Halle. 40 Pf. — Clausen, **Volkswirtschaftliche Belehrungen für Lehrerseminare**. 65 S. Schroedel, Halle. 50 Pf. — Clausen, **Staats- und Volkswirtschaftslehre**. 367 S. Schroedel, Halle. M. 3,80. — Donat, **Lehrbuch der Geschichte**. 1. u. 2. Teil. 291 S. Freytag, Leipzig. M. 3,—. — Engert, **Die Sünden der Päpste im Spiegel der Geschichte**. 64 S. Krüger, Leipzig. Acht Lieferungen à 75 Pf. — Fritsch, **Zeitungstabellen**. Brandstetter, Leipzig. 20 Pf. — Heine, **Kaisers Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte**. 288 S. Meyer, Hannover. M. 2,60. — Stüger, **Kleine deutsche Staatskunde**. 111 S. Ehlermann, Dresden. 60 Pf. — Frosch, **Aus unsern vier Wänden**. 195 S. Teubner, Leipzig. M. 2,—. — Über Fürsorgeerziehung. 20 S. Bräuer, Leipzig. 75 Pf. — Lienhard, **Aus dem Elsaß des XVIII. Jahrhunderts**. 39 S. Bull, Verlagsbuchhandlung. M. 1,—. — Zetter, **Persönlicher Unterricht**. 127 S. Bull, Verlagsbuchhandlung. M. 2,80. — Wais, **Allgemeine pädagogik**. 428 S. Beyer, Langensalza. M. 5,20. — Baumann, **Wille und Charakter**. 92 S. Reuther, Berlin. M. 1,60. — **Wert der Theorie im pädagogischen Streit der Gegenwart**. 76 S. Beyer, Langensalza. Preis ?

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Bistern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Schweizerische Lehrerzeitung. Das Berufsliche in den theoretischen Fächern. 37 ff. — Die thurgauische Schulynode auf dem Weg zur Schulreform. 38. — Die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft 1810—1910. 39. — Selbstregierung der Schüler. 40 ff. — Schulgesang und Reform.. 41. — Eine Huldigung den Manen Pestalozzi. 42.

Leipziger Lehrerzeitung. Aus der Theorie und Praxis des neueren Elementarunterrichts. Springer. 38.

Schulblatt für Braunschweig und Anhalt. Jean Marie Guyau. Brockdorff. 24. — Das Sprechen in der Schule. Schneider. 27 ff.

Kenien. Die Schuld Johannes in der „Jungfrau von Orleans“. Jzsona. 9. — Die Mystik des heiligen Franz von Assisi und sein Sang. Corwech. 9.

Monatsschrift für Schulgesang. Die neue Prüfungsordnung für Gesanglehrer- und Lehrerinnen an höheren Lehranstalten Preußens. 6. — Das System der organischen Harmonielehre. Mayrhofer. 6.

Blätter für die Fortbildung. Schulbank und Hauszuhause. Fischer. 23. — Marie von Ebner-Eschenbach. Zum 80. Geburtstage der Dichterin. Müller. 24. — Was können wir von den Engländern lernen? Kresschmer. 24. — Wie werde ich auch in der einlässigen Volksschule den modernen Turnbestrebungen gerecht? Hoffmann. 24.

Deutsche Schulpraxis. Neuidealistische Pädagogik. Budde. 34. — Von der Behandlung des Kirchenliedes. Herrler. 34. — Die Prinzipien der Arbeitsschule. Plecher. 35. — Naturerziehung. Hoche. 35. — Über Zweck und Einrichtung gedruckter Schülerhefte für den deutschen Sprachunterricht.

Büttge. 35. — Die Beherrschung des Merkfstoffes im geographischen Unterricht. Kaufmann. 36. — Schildbürgerarbeit in der Schule. Alschner. 36 ff. — Die Grundlinien des Lehrplans für Deutsch an den Münchner Volksschulen. Reger. 37. — Über die Lehrkunst. Maede. 38. — Stilübungen in der Elementarklasse. Thomas. 38. — Theodor Fontane als Sittenlehrer. Jülicher. 40. — Der Kernpunkt des orthograph-grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Vohoff. 40. — Eine häufige Ursache der kindlichen Unaufmerksamkeit. Feder. 40. — Vom Lehrerkünstler. Lorenzer. 41. — In der Lutherstube auf der Wartburg. Meyer. 42. — Unterricht im Pflanzenschuß. Behersdorfer. 42. — Der Schulausflug als Arbeitsmotiv. Weymann. 43. — Die Pädagogin Leo N. Tolstois. Polensky. 43.

Die Lehrerin. Die Frau in der Schulverwaltung. Apolant. 22. — Übertragung von Leitungsbefugnissen an Lehrerinnen. Hornig. 22. — Weltkongreß für freies Christentum und religiösen Fortschritt. Jahnow. 22. — Das Nervenleben der Lernanfänger. Stebener. 23. — Die Neuregelung der Mietenschädigungen in Preußen. Jastrow. 23. — Der zweite Internationale Kongreß für Volksschulunterricht. Niehe. 23. — Zur Lesebuchfrage. Waldin-Robe. 24. — Noch einmal die Anerkennung der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend in Preußen. Granier. 24. — Die Lehrerin und die Politik. Bäumer. 26. — Schulspeisung. Seligsohn. 26. — Sexualethik. Reiner. 26. — Wilhelm von Humboldts pädagogischen Reformideen. Häbler. 27. — Familienspeisung nicht Schulspeisung. Jastrow. 27. — Wichtiges pädagogische Gedanken. Jahnow. 29 ff. — Beruf und Ehe. Jastrow. 29. — Bremer Reformschularbeit. Büttner. 30. — Die fremdsprachliche Lektüre in der höheren Mädchenschule. Gallandi. 31.

Bayerische Lehrerzeitung. Pestalozzi und Rousseau. Matorp. 38. — Zur Erforschung der wirtschaftlichen Lage des deutschen Lehrerstandes. Weiskopf. 39.

Pommersche Blätter. Wie ist der 1. Rechenunterricht einfach, leicht und erfolgreich zu gestalten? Gabbert. 41. — Spezialisten in der Volksschule und Schlagwörter in Erziehungs- und Unterrichtsfragen. 38. — Zur Kürzung des Deutschunterrichts. 34.

Pädagogische Warte. Volksbildung in Frankreich. Karstädt. 18. — Wieviel Zahlen gibt es? Geißler. 18. — Wie erzählen wir den Kleinen die biblischen Geschichten? Ehlers. 18. — Die Einrichtung von Waldschulen. König. 18. — Der Tod als Freund. Lorenzen. 18. — Erinnerungen aus meiner Seminarzeit 1856—59. Grabz. 20. — Kinematograph und Schule. Niehe. 20. — Die täglichen Turnübungen und der Ministerial-Erlaß vom 13. Juni 1910. Dehmlow. 20. — Schauen, Erleben, Gestalten. Gröning. 20.

An unsere Leser!

Die Verlagshandlung erfüllt die traurige Pflicht, den geehrten Lesern unserer Zeitschrift mitzuteilen, daß der Herausgeber derselben, Herr Rektor S. Irregang, am 3. Dezember nach kurzer Krankheit verschieden ist. Mit den Vorarbeiten für vorliegende Nummer beschäftigt, war es ihm leider nicht vergönnt, sie noch veröffentlichen zu können. Die Verlagshandlung bedauert das so plötzliche Hinscheiden ihres Freundes und Mitarbeiters und dankt ihm über das Grab hinaus für seinen Eifer und Fleiß, mit welchem er bemüht war, die Zeitschrift zu fördern und zu vervollkommen.

Leipzig, den 24. Dezember 1910.

Die Dürsche Buchhandlung.

Blüten und Früchte.

Zur Stoffüberlast. Lassen wir ein Drittel unserer bisherigen Unterrichtsstoffe schwimmen, meinetwegen ins Tote Meer; desto bessere Bildungsstoffe werden die beiden anderen Dritteile abgeben. Das Leben nach seinen Forderungen und das Kind nach seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten soll man fragen, nicht aber den Drachen der Vollständigkeit. Wenn ich diesem Untier nur wie Daniel aus Pech, Fett und Haaren Küchlein kochen und in den Schlund werfen könnte, damit er berste und nicht länger Freude und Frucht der Schularbeit verschlinge. Mich jammert's, wenn sich viele Lehrer zu Futterknechten dieses Scheusals machen lassen. Es ist die liebe Eitelkeit, die nicht genug kriegen, nicht genug durchsehen, nicht genug zur Schau auslegen kann, die alles, was mit dem lieben Ich-Bilde gestempelt ist, auch zuträglich für die armen Würmer glaubt. Ein sicherer Herzens- und Gedächtnisschatz bestimmter religiöser Bildungsstoffe, gutes, verständnisvolles Lesen, richtiges Aufschreiben einfacher Gedanken, gewandtes Zurechtfinden in den schlichten Rechenaufgaben des Lebens, geschärfte Augen für die umgebende Welt usw., das sind große, große Dinge und die eigentlichen Aufgaben des Unterrichts.

Fr. Polack.

Wie kann die Schule auch außerhalb der Schulzeit erziehllich auf die Kinder einwirken?

Von H. Dittmar, Lobenstein.

(Schluß.)

Im übrigen aber erweist es sich nicht ratsam, die Schüler mit allen Veröffentlichungen erwähnter Vereinigungen bekannt zu machen; denn in den Jahresberichten stehen vielfach haarsträubende Beschreibungen und Beispiele von beobachteten und bestraften Duellereien, und es wirkt beschämend und gefährlich, die Zöglinge in „einen solchen Pfuhl roher Gefühllosigkeit und lasterhafter Grausamkeit“ blicken zu lassen. Eine traurige Tatsache ist es, daß für unsere Kulturstufe Tierschutzvereine überhaupt nötig sind. Man sollte meinen, es könne in keinem gutgearteten Menschen der Gedanke aufsteigen, eine harmlose Kreatur, welche ihm überdies gute Dienste tut, zu mißhandeln, zu martern oder unbarmherzig zu seinem Zwecke auszubeuten. Es erscheint im Gegenteil so ganz natürlich, daß derjenige, welcher ein Tier genau beobachtet und pflegt, es auch lieb gewinnt. Wer aber eine Tierart liebt, der empfindet gewiß ein lebendiges Interesse an der ganzen, wunderbaren Fauna.

Für Kinder gewährt die mit der Tierquälerei verwandte, unnatürliche Mästung einen widerlichen Anblick. Dieses Verfahren hat übrigens schon seine Strafe gefunden. Alle von Lust, Licht und Bewegung abgesperrten, zu übermäßiger Nahrungsaufnahme gezwungenen Individuen erkranken mehr oder weniger schnell, und ihr Körper bildet einen Herd

für Würmer, Parasiten und Trichinen. Die Schule suche ihre Zöglinge darauf aufmerksam und ihnen den großen Nachteil klar zu machen.

Keine Vergnügen für Knaben und Mädchen sind Taubenschießen, Pferderennen und die Tötung, das Schlachten der Haustiere. Verbot und Belehrung müssen auch in dieser Beziehung miteinander Hand in Hand gehen. Unstatthast ist es ferner, wenn Schüler eine Käfer- und Schmetterlingsammlung anlegen. Größer als der Nutzen ist der Schaden; denn sie ersticken das Mitleid mit den schönen, schwirrenden Geschöpfen, die nun in der Botanisierbüchse oder an der Nadel verenden müssen. Die Lehrmittel enthalten genügend Abbildungen, und zudem ist es weit besser, die Tiere so viel als möglich in ihrem Leben in der Natur zu beobachten. Wenn man in der Gegenwart nach dem Vorbilde Dr. Kerschsteiners-München in den Schulen Tierhöfe und Futterplätze einrichtet, so kann man diesem Vorgehen nur beipflichten. Hier sehen die Kinder mit eigenen Augen und pflegen mit eigenen Händen. Daß ein Besuch des Lehrers im Elternhause hinsichtlich der Pflanzen- und Tierpflege gute Erfolge zeitigt, sei gleichfalls erwähnt.

Ein wirksames Mittel zur Unterstützung des erziehenden Unterrichts sind ferner Exkursionen und Schulwanderungen. Wir alle haben erfahren, daß unser Inneres, in Morgendunst gebadet, angesichts der erquickenden Natur frisch und fröhlich wird. Da erscheint uns der Glaube an einen Gott als etwas Selbstverständliches; da eben erzeugt sich von selbst jene Stimmung, die für den erfolgreichen Religionsunterricht durchaus notwendig ist. Die Natur auch, nicht das Klassenzimmer allein, ist der Ort, wo sich dem Pädagogen die Herzen der Kinder erschließen, wo er tatsächlich auf ihre Gedanken eingehen und sie auf den richtigen Weg lenken kann, wo er, unterstützt von dem Beispiel der sich selbst anbietenden Natur, die kindlichen Neigungen und Wünsche zum rechten Ziele hinwenden kann.

Wie nützlich ist für die Schaffung eines zufriedenen und gesunden Charakters der stete Hinweis darauf, wie sich die Natur mit Geringem begnügt, wie sie so sehr wenig braucht, um die herrlichsten und reinsten Gebilde entstehen zu lassen. Durch ihr einfaches Dasein zeigt uns die Vlie am besten, was dem Geschöpfe Gottes wirklich not tut, um zu vollkommener Schönheit zu gelangen.

Nur dadurch, daß wir die Zöglinge mehr hinausführen in die Natur, kann die Heimatsliebe, welche in ihrer Innigkeit der großen Masse verloren ging, unserm Volke wieder gegeben werden. Wann aber geht unsere Jugend einmal in den frischen, grünen Wald? Selten öfters als in Begleitung der Angehörigen? An Sonntagen und — wenn der Wald auf dem Wege zur Restauration liegt, sonst, mit nur wenigen Ausnahmen, leider nicht! Wenn irgend der Lehrer die Stelle der Eltern ausfüllen kann, so darf, so muß es hier geschehen. Man wende sich nur einmal an den freien Willen der Schüler! Sicher findet sich ein Häuflein, das sich der Führung des Lehrers gerne anschließt. Manchem Unfug und mancher Roheit auf der Straße würde dadurch gewehrt.

Auch Schulfeste sind im Interesse der Gemüths- und Willensbildung, zweckentsprechende Anlage und Leitung vorausgesetzt, nicht gering zu achten. Zunächst bringen sie den Lehrer in einen freieren Verkehr mit seinen Schülern. Ein harmloser Vorschlag, ein spaßhaftes Wort, eine lächelnde Miene erheitern die Kinderherzen. Freilich ist es nicht so leicht, den passenden Ton zu treffen. Der Erzieher habe deshalb wohl acht auf sich, daß er nicht strauchle; ein Gewinn bleibt dann nicht aus. Der Lehrer wird Beobachtungen bezüglich der Charaktere anstellen, und diese Wahrnehmungen, die er hier mitten in der Freude macht, führen für die Zukunft oft zu ganz anderen Behandlungsweisen. Und umgekehrt: das Mädchen, welches vielleicht infolge der größten Fehler, die seitens der Familie an ihm verübt wurden, den Lehrer in der Schulküche noch nicht recht verstand, wird ihn heute so kennen lernen, daß es nicht ohne inneren Gewinn ausgeht. Achet der Erzieher während der festlichen Stunden recht scharf auf seine Pflöge, so sammelt er Erfahrungen bezüglich des Umgangs und der Freundschaften, die unter den Kindern bestehen. Wer wollte bezweifeln, daß eine derartige Erkenntnis nicht auch zum Segen für die weitere erspriessliche, pädagogische Tätigkeit gereiche? Der so geschilderte Verkehr ist ferner instande, die mannigfaltige Arbeit der Schule denen gegenüber in das rechte Licht zu rücken, die den Lehrer zwar als Lehrer, nicht aber als Erzieher schätzen. Endlich sind die Schulfeste geeignet, Schule und Haus einander zu nähern, das Spiel zu pflegen und den Gemeinschaftssinn, dem sich der Wille des einzelnen unterordnet, zu heben.

Außer Schulfesten hat man in neuerer Zeit auch Schülerkonzerte und Schüleraufführungen unter den erzieherlichen Gesichtspunkt gestellt. Gewiß können solche Veranstaltungen sehr segensreich sein, da sie besonders den Sinn für das Ästhetische und Ideale wach rufen, nähren und dem Schulleben Glanz und Abwechslung verleihen. Nur muß man vor dem „Zuoft“ und „Zuviel“ warnen, da sonst die Schularbeit durch die verschiedenen, wenn auch außerhalb der Unterrichtszeit vorzunehmenden Vorbereitungen, unliebsame Störungen erleidet und die beabsichtigte Wirkung gleich Null ist.

Auf die Stärkung der religiösen Gefühle muß die Schule — wie bereits oben erwähnt — das Hauptgewicht legen. Diesem Zwecke dienen zunächst die Schulfestlichkeiten.

Gemeint sind damit alle religiösen und patriotischen Feierstunden der Schule. Ihre erzieherliche Bedeutung beruht in folgendem:

a) Sie bieten dem Kinde Gelegenheit zum Handeln. Nicht nur das Handeln im idealen Umgang, wie es der Unterricht recht oft hervorgerufen soll, sondern das wirkliche Handeln muß der Zögling pflegen; denn Handeln ist nach Herbart das Prinzip des Charakters. Wir Erzieher müssen uns alle erdenkliche Mühe geben, die freie Selbsttätigkeit des Schülers zu wecken. Das Kind soll patriotisch handeln lernen durch die Mitfeier nationaler Festtage. Es sind freilich noch kleine, unscheinbare Dienste, die es dem Vaterlande durch Auswendiglernen von Liedern und

Gedichten erweist; später werden sie sich in große Leistungen umwandeln, wenn nur die Gesinnung eine bleibende geworden.

b) Den zweiten nicht minder wichtigen Zweck der Schulfeiern finden wir in der Pflege des Gemeinschaftsgeistes. Gemeinsame Freude, gemeinsames Leid, gemeinsame Arbeit und Erholung sollen die Schüler empfinden, ausüben lernen. Dann wird dem „späteren Leben vorgearbeitet“, in welchem der einzelne nur dann eine richtige Stellung einnimmt, wenn er sich als Glied engerer und weiterer Kreise, als Glied einer großen Gesellschaft fühlt.

c) Die genannten Veranstaltungen festigen das Band zwischen Schule und Haus. Möge daher die Schule für eine zweckmäßige Ausgestaltung Sorge tragen!

Außer den Schulfeierlichkeiten kräftigt besonders die Teilnahme des Kindes am Gottesdienste der Gemeinde das religiöse Interesse. Gerade dieses bildet eine mächtige Schutzwehr gegen die sittlichen Gefahren, die dem Zögling fortwährend drohen; denn wer Gott vor Augen und im Herzen hat, der wird nicht so leicht in eine Sünde willigen, noch tun wider Gottes Gebot. Zwar fällt die größte Sorge für das religiöse Leben dem planmäßigen Unterrichte zu. Doch auch außerhalb desselben vermag die Schule nach dieser Richtung hin zu wirken. Viel ist schon gegen den zwangsweisen Kirchenbesuch geeifert worden; allerlei Scheingründe führte man ins Feld. Doch mit vollem Unrecht! „Jung gewohnt, alt getan.“ Das Gefühl der Abhängigkeit von einem höheren Wesen hat vor allen Dingen im Gottesdienste seinen Nährboden. Dort merkt der Zögling, wie eine große Christenmenge sich vor dem Herrn des Himmels und der Erde ehrfurchtsvoll beugt, wie arm und reich, alt und jung, hoch und niedrig, Vater und Mutter, Bruder und Schwester in gleicher Weise an der Verehrung Gottes teilnehmen. Ja, das Kind darf selbst mit einstimmen in das Lob des Allerhöchsten. Welch reiche Erhebung gewährt der gemeinschaftliche Gesang! Und sollten nicht auch die feierliche, tiefste Stille des Gotteshauses und der majestätische Orgel- und Glockenklang ihre Wirkung auf das Innere des jungen Christen ausüben? Geht das kindliche Gemüt bei kirchlichen Vorkommnissen und Handlungen so ganz leer aus? Eine heilige Pflicht bleibt es deshalb für den Lehrer, seine Schüler hin zu führen zu der Stätte, wo Gottes Ehre wohnt. Er sträube sich nicht, sie zu begleiten und zu beaufsichtigen. Dann wird der erzieherische Gewinn nicht ausbleiben.

II. Maßnahmen der Erziehung im engern Sinn.

Außerhalb der Schulzeit treten auch die Maßregeln der „Erziehung im engern Sinn“ (Zucht) in die Erscheinung.

Die Erzieherarbeit gelingt nicht durch glückliche Einfälle, Zufälle oder feurige Anläufe, nicht durch Sprünge, sondern durch sichere Gewöhnung. Nur dadurch wird die Lehre Leben, das Kennen ein Können, das Empfinden ein Tun, der Mensch eine sittliche Persönlichkeit. Jene also ist die stärkste Erziehungsmacht.

Deshalb erwächst dem Lehrer die unabweißbare Verpflichtung, schon von den ersten Anfängen an das Kind zu jenen Tugenden anzuhalten, die den einzelnen erst zum Kulturmenschen erheben. Zunächst braucht keine Klarheit über die inneren Beweggründe zu herrschen; hier muß die Idee der Notwendigkeit maßgebend sein. Die Zöglinge tun ja frühzeitig das, was ihnen erst später als Pflicht erscheint; ihre biegsame Natur fügt sich in die Form und den Zwang der Sitte und Ordnung. Auf diese Weise wird die Gewohnheit zu einem Panzer, an dem alle Geschosse der Halbheit und des Rückschlusses machtlos abprallen. Vock sagt: „Die Hauptregel bei der geistigen Erziehung ist, alles von dem Kinde abzuhalten, an was es sich nicht gewöhnen soll, dagegen das, was ihm zur anderen Natur werden soll, beharrlich zu wiederholen!“

Eine gute Familienerziehung leistet in dieser Hinsicht viel Treffliches; allein die Schule hat gemäß ihrer Obliegenheiten als wahre Erziehungsanstalt dafür zu sorgen, daß einestheils das, was ein geordnetes häusliches Leben verliehen, befestigt, andernteils aber gegen gewisse Schäden eine Gegenwirkung geschaffen wird. Deshalb muß das Schulleben mancherlei edle Gewohnheiten ausbilden, die sich auch verwirklichen, wenn sich das Kind außerhalb des Unterrichts befindet. Zunächst ist es a) die Reinlichkeit, auf welche der Erzieher beständig zu sehen hat. „Mancher hat, um seine Kleider nicht zu verderben, seine Seele unbeschmutzt gelassen. Es ist eine sehr gewöhnliche Redensart, daß Leib und Seele in Wechselwirkung stehen; aber in ihrem vollen Umfange wird sie selten beobachtet. Christus nannte nicht umsonst den Menschenleib einen Tempel, und die Achtung dieses Leibes bleibt niemals ohne Einfluß auf die sittliche Seite des ganzen Lebens. Wem Schmutz an den Kleidern und am Körper gleichgültig ist, wer nicht das Bedürfnis hat, den Leib von Zeit zu Zeit zu reinigen, und wer im Rote sich behaglich fühlt, der ist der Gemeinheit verfallen und der Verführung leichter ausgesetzt. Reinlichkeit hält Leib und Seele gesund, und der Mensch, welchem sie zur unveräußerlichen Natur geworden ist, hat eine Versuchung zur Sünde weniger. Hat man auch schon bedacht, in welcher Beziehung die Reinlichkeit zur Schamhaftigkeit steht, zu diesem keuschen Engel, der warnend an jenem Posten Wache hält, wo Tier und Mensch zusammenfallen?“ (Kellner, Aphorismen.) Im besonderen ist es notwendig, daß der Lehrer auf ein schickliches Benehmen des Zöglings bei den „natürlichen Sekretionen“ außerhalb der Schulzeit achtet; jeder Vernachlässigung folgt später oft die Rache in sexueller Hinsicht. Dazu gehört auch, daß sich die Schüler des Redens von dergleichen Dingen, allerlei Entblößung, aller unpastender Kreidezeichnungen an Türen und Gartenzäunen enthalten. Wieviel wird nicht heutzutage in dieser Beziehung gesündigt, und wieviel ließe sich durch ein wachsameres Auge verhindern!

b) Eine alte Forderung heißt: „Gewöhne deinen Zögling an Höflichkeit!“ Es berührt jedesmal peinlich, wenn man sieht, wie Kinder an Personen, denen sie Ehrerbietung schuldig sind, vorübergehen, entweder ohne zu grüßen, oder, wenn sie es tun, derartig, daß man aus der ganzen äußern Form merken kann, daß Achtung und Wertschätzung

nicht die treibenden Momente sind. Es gibt häufig genug Gelegenheit, die Pflegebefohlenen nach dieser Richtung hin nutzbringend zu belehren und zu zeigen, daß ein anständiges Betragen der beste Empfehlungsbrief ist, daß aber im Gegenteil Unhöflichkeit sich der allgemeinen Lächerlichkeit hingibt. Aus der Notwendigkeit des gesitteten Verhaltens folgt ferner die Art und Weise, wie sich Kinder Fremden und besonders dem Alter gegenüber zu benehmen haben. Wir freuen uns, wenn wir sehen, daß Knaben und Mädchen uns gefällig sein wollen, wenn sie wetteifern, den Erwachsenen irgendeinen kleinen Dienst zu erzeigen. Solche Menschen erobern im Sturm unser Herz, und wir bringen ihnen unsere Zuneigung entgegen. Natürlich muß man das Richtige treffen. Allzugroße Höflichkeit und Gefälligkeit wirkt oft abstoßend und hemmt überdies die Erziehung des Herzens und Verstandes.

c) „Die Jugend ist an Gehorsam zu gewöhnen, damit sie es leicht finde, der Vernunft zu gehorchen.“ (Pythagoras.) Dem Kinde geziemt ein unbedingter Gehorsam; es soll nicht erst nach dem „Warum“ und dem „Wozu“ fragen; denn dadurch wird die Autorität bedeutend geschwächt. Man verlange nur das, was wirklich geleistet werden kann, bestehe aber auf der genauen Ausführung des Geforderten. Freilich hat nur der freudige und willige Gehorsam einen bleibenden Wert. Deshalb ist dem Bögling zu der Einsicht zu verhelfen, daß wir uns einem bestimmten, festen Gesetze in allen unseren Handlungen fügen müssen und daß sich ohne Gehorsam die Tätigkeit des Menschen nie fruchtbringend gestalten kann. Ginge jeder nur seinen Weg, so würden die Kräfte zersplittert, und wir könnten unserer Bestimmung nie gerecht werden. Leider ist es keine Seltenheit, daß Schüler im Vertrauen auf ihren Verstand eigene Pfade zu wandeln versuchen. In solchen Fällen müssen liebevoller Ernst und zielbewusstes Vorgehen des Erziehers das Kind auf das Unzulängliche seiner Meinung aufmerksam machen. Belehrung und — wenn nötig — sofortige Bestrafung führen die Böglinge zum Gehorsam.

Bedauerlicherweise wird in dieser Beziehung immer noch zuviel nachgegeben, und häufig hört man klagen, daß die Jugend heutzutage gar nicht mehr folgen will. Was trägt die Schuld an dieser Tatsache? Weiter nichts als die gegenwärtig vielgeübte Nachsicht. Hat man daher im vollen Bewußtsein der Notwendigkeit einen ausführbaren Befehl erteilt, so muß man auch auf seine genaueste und pünktlichste Verwirklichung dringen; sonst legt man beizeiten den Grund zum Widerstand und zur Widersetzlichkeit. Der Schule erwächst deshalb die Pflicht, alle zu gebenden Anordnungen genau zu erwägen und auf ihrer Befolgung mit Nachdruck zu bestehen. Je peinlicher sie verfährt, desto leichter fällt es dem Kinde, auch außerhalb der Schulzeit Gehorsam zu bekunden. Verlangen wir den höflichen Gruß, die bescheidene Bitte, den freundlichen Dank, die laute, offene Abbitte, ferner Gefälligkeit, Aufrichtigkeit, Lauterkeit im Verkehr mit Lehrern, Eltern und Kameraden, den pünktlichsten Gehorsam, die Gewissenhaftigkeit für alle unsere Aufgaben, für alle Pflichten der Schüler. Stellen wir aber diese Forderungen mit dem

Herzen eines Vaters, mit dem Ernste eines ganzen Mannes und mit aller Strenge!

Die Gewöhnung will dem rohen Wesen, wie es sich so gerne auf der Straße breit macht, steuern. Soll sie ihren Zweck erfüllen, so bedarf sie kräftiger Unterstützung. Diese erfährt sie durch die auch außerhalb der Schulzeit von seiten des Pädagogen auszuübende Aufsicht. „Das Auge des Lehrers ist der beste Regulator der Klasse.“ (Kalcher.)

Ganz besonders haben wir nichts zu versäumen, um dem pietät- und schamlosen Betragen der Kinder auf dem Nachhausewege vorzubeugen. Wohl ist in der großen Stadt eine Kontrolle schwer. Trotzdem gehört es zur Pflicht der Schule, dieselbe mit Strenge zu handhaben; denn die Knaben, welche „weder vor Gott noch vor Menschen“ sich scheuen, sind jedenfalls die Personen, welche später Straßenerzesse und allerlei Skandale, am häufigsten am Tage des Herrn, in Szene setzen. Wenn wir darauf halten, daß zunächst auf dem Platze vor dem Schulhause keine Roheiten vorkommen, wenn ferner jeder Lehrer seine Klasse soweit als möglich mit eigenen Augen verfolgt, wahrgenommene Ungezogenheiten notiert und am nächsten Tage bestraft, dann wird sicher eine Wendung zum Bessern eintreten. Leider kann der Lehrer seine gesamten freien Stunden nicht der Aufsicht widmen; mannigfaltige Pflichten hemmen ihn. Zudem ist es ihm nicht möglich, an allen Orten, an denen sich die Jugend versammelt, zu gleicher Zeit anwesend zu sein.

Doppelt notwendig erweist es sich deshalb, daß sich alle Mitglieder des Kollegiums der genannten Bußmaßnahme bedienen und auch außerhalb des Unterrichts zu gemeinsamer Arbeit zusammenschließen. Mit vollem Rechte haben daher einige Behörden die Bestimmung getroffen, daß die an einer Schule wirkenden Lehrer im Schulbezirke selbst wohnen. Durch Heranziehung von zuverlässigen Schülern, welche auf ihre Kameraden ein wachsamcs Auge haben, durch Verbindung mit den Geistlichen, mit einsichtsvollen Bürgern und nötigenfalls mit den Polizeiorganen ließe sich nach dieser Richtung hin viel Gutes schaffen. Verschiedene Pädagogen (Curtmann, Mager, Dörpfeld) verlangten mit aller Entschiedenheit eine gewissenhaftere und strengere Beaufsichtigung der heranwachsenden Jugend. „Familie, Schule, Kirche und Obrigkeit müssen sich zum Werke der öffentlichen Sittenzucht die Hand reichen, und die staatliche Gesetzgebung muß dieses Bündnis mit der nötigen Autorität bekleiden. Dann erst erhält die treue Arbeit der einzelnen, der Eltern, Lehrer und Pastoren, den erforderlichen Schutz und Rückhalt.“ (Dörpfeld.) Doch darf man auch nicht zu weit gehen. Ein starres Überwachungssystem könnte den Zögling gleichgültig, stumpf machen, Widerwillen und Trotz erzeugen und so jeden günstigen Einfluß verfehlen.

In der Autorität und Liebe des Erziehers findet die Aufsicht eine willkommene Unterstützung und Ergänzung. Des Lehrers Autorität ist begründet in seinem heiligen Amte und in seiner gottgeweihten Persönlichkeit. An dieser erhabenen Stellung rütteln gar viele Hände. In zahllosen Familien tritt man sie mit Füßen. Wie oft sündigt die Tages-

preffe in dieser Beziehung! Unserer Zeit tut wahrlich dringend not, daß sich dem jungen Geschlechte die Autorität mit Kraft und Glanz imponierend gegenüberstellt. Zur Autorität aber muß sich die Liebe gesellen. Abgesehen davon, daß sie, würde der Lehrer bei Unarten auf der Strafe mit Strafen einschreiten, zur Vermeidung häßlicher Szenen beiträgt, wohnt ihr eine viel höhere Bedeutung inne. „Die bloße Gegenwart eines Erziehers, besonders eines solchen, der bei den Kindern in hohem Ansehen steht oder von ihnen geliebt wird, ist hinreichend, sie in den nötigen Schranken zu halten, es gar nicht zu unrichten Gedanken und einem damit zusammenhängenden Begehren kommen zu lassen, dem Unfug vorzubeugen und alle strengeren Maßregeln der Regierung entbehrlich zu machen. Es bedarf oft gar nicht einmal der Erinnerung daran, daß sie dieses oder jenes tun oder unterlassen sollen. Ein aufgehobener Finger, die Nennung des eben eine Unordnung oder Unart beginnenden Kindes bei seinem Namen reicht hin, um die Neigung zur Unfögsamkeit im Reime zu ersticken.“ (Kern, Grundriß der Pädagogik.) Jedenfalls bleibt es wünschenswert, daß der Lehrer bei seinen gelegentlichen Ausgängen Augen und Ohren für das Tun und Treiben seiner Zöglinge offen hält und seine Spaziergänge dann und wann dahin lenkt, wo sich die Kinder versammeln und belustigen. Jeder Erzieher, dem es mit seinem Amte voller Ernst ist, wird diese Verpflichtung nicht unbeachtet lassen.

Daß die Kinder außerhalb der Schulzeit häufig sittlichen Gefahren ausgesetzt sind, liegt u. a. nicht bloß in der ungenügenden Aufsicht, sondern auch in dem Mangel an geeigneter Beschäftigung begründet.

Dégérando sagt: „Die Arbeit ist von der Vorsehung bestimmt, dem Menschen während seiner Pilgrimschaft auf Erden zur sittlichen und religiösen Erziehung zu dienen.“ Arbeit verleiht gegen alle Verführungen und Verlockungen dieser Welt ein sicheres Gegengewicht; sie verstopft die Quelle dieser Übel und Widerwärtigkeiten; sie veredelt und abelt den Menschen. Wer in rastloser, unverdrossener Beschäftigung aufwächst, dem wird sie zur zweiten Natur; er fühlt sich im praktischen Leben bald heimisch und sucht sich als tüchtige Kraft zu bewähren. Zwar spornt in der Hauptsache der tägliche Unterricht die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Zöglings an. Doch auch nach Beendigung desselben findet sich Gelegenheit, den Müßiggang und die Langeweile zu verbannen.

Zunächst suchen angemessene Hausaufgaben und die Benutzung der Schulbibliothek dem „Nichtstun“ zu steuern. In Betracht kommt ferner der Schulgarten. Er erweist sich als ein treffliches Mittel der Erziehung, insofern er den Kindern größere gemeinsame und kleinere besondere Beete gibt und dadurch den Gemeinfinn und die Arbeitslust pflegt; er weckt ferner das Interesse für Gartenbau und das Schöne in der Natur; er bietet Gelegenheit zur Erwerbung anschaulicher Kenntnisse und erleichtert so den Unterricht. Der Schulgarten ist nach Dr. E. Schwab-Wien „ein idealer Gedanke, welcher dem ganzen, vollen Leben zugewendet ist und sich mit dem Realismus verbindet, um die Volkswohlfahrt auf materiellem, geistigem und sittlichem Gebiete mächtig zu fördern“. Auf

dem Lande freilich wird der Tätigkeitsdrang der Kinder durch die geordnete Beteiligung an den Haus-, Feld- und Waldbarbeiten geweckt und genährt. Anders verhält sich die Sache in den großen Städten und den Handelsdörfern, wo die Schüler nach Schluß des Unterrichts länger als lieb ist, müßig gehen, lässig, schlaff und für das „künftige Tatleben“ unbrauchbar werden. Hier kann und soll der Knaben-Handfertigkeitunterricht die Erziehungslücke ausfüllen. Es muß demselben für diesen Fall aufs wärmste das Wort geredet werden. Wenn er auch nicht als eigentliche Disziplin im Unterrichte auftritt, so wird er doch neben der Schule seine heilsame Wirkung nicht verfehlen. Er beseitigt die Gefahren des Müßiggangs, beugt der geistigen Ermüdung vor, beschäftigt die Knaben angenehm und nützlich, bildet Hand und Auge, Willen und Verstand, verhilft zur Wertschätzung des Handwerks und wirft einen kleinen Verdienst ab. Der Lehrer steigt im Ansehen der Gemeinde, wenn er sich so mit Eifer und Geschick der Kinder annimmt; Schülern und Eltern tritt er menschlich und beruflich näher. Ein großer Segen für seinen erzieherlichen Einfluß!

Ein an Mannigfaltigkeit reiches Bild der Beschäftigungsweisen bieten die Knaben- und Mädchenhorte, die in den Städten immer mehr aufblühen und durch die Schule kräftige Unterstützung erfahren. Wieviel Unheil wird durch solche Einrichtungen verhütet, welch großen Gefahren entgegengearbeitet!

Eine nicht minder hohe Bedeutung mißt man in der Neuzeit auch dem außerhalb der Schule zu pflegenden Turn- und Jugendspiel bei. Das Spiel führt zum richtigen Gebrauch der körperlichen Organe, zur Ergänzung des Vorstellungskreises und zur Förderung der Phantasiekräft. In sittlicher Beziehung veranlaßt es Mut, Entschlossenheit, Ausdauer; es zwingt zur Unterordnung des eigenen Willens unter gemeinsame Zwecke, verlangt Opferfähigkeit, Selbstbeherrschung, die Achtung fremder Rechte und bildet ein Gegengewicht für die einseitige Geistesarbeit. Freilich ist zwischen Spiel und eitler Spielerei scharf zu scheiden. Dieser ist es nur darum zu tun, die Stunden mühelos, aber auch nutzlos auszufüllen. Das echte Spiel dagegen will nicht minder mit Anspannung aller Kräfte betrieben werden wie die Arbeit, nur daß dabei Freiheit gewahrt bleibt. Als reine Leibesübungen dürfen die Schuls Spiele nicht angesehen werden; sie müssen vielmehr die Kinder zu einem Jugendgemeinwesen im Sinne Fichtes vereinigen. Näher als in der Schule führt der gesellige Verkehr auf dem Spielplatze die Knaben und Mädchen zusammen; er lehrt sie, Verträglichkeit und Selbstbeherrschung den Kameraden gegenüber zu bekunden. Laut ertönen in der Gegenwart Klagen über die Vergnügungssucht der Gesellschaft. Ein schlimmes Zeichen ist es jedenfalls, wenn sich die Jugend zu mancherlei Genüssen herandrängt oder von törichten Eltern dazu angehalten wird. Da bietet das Spiel im Freien mit seinen heilsamen Folgen ein gesundes Gegenmittel.

Aus all diesen Tatsachen erhellt, daß sich auch die Schule der Pflege dieser bedeutsamen Maßnahme nicht verschließen kann. In der

ersten Zeit der Einführung dient der Lehrer als Mittelpunkt der Spielbewegung. Er gibt die Regeln, bekundet selbstthätigen, regen Anteil, überwacht die einzelnen Stunden, schlichtet etwaigen Streit, gleicht Unregelmäßigkeiten aus, sorgt für entsprechenden Wechsel und dergleichen mehr. Die Schüler freuen sich, wenn er Lust und Vergnügen mit ihnen teilt; sie sehen dann in ihm den väterlichen Freund und den Genossen der Jugendlichkeit. Hat der Lehrer mit den Jugendspielen einen guten Anfang gemacht und dadurch nicht bloß das Interesse der Kinder, sondern auch das der Eltern und Gemeindebehörden für die edle Sache gewonnen, dann sollte die Festsetzung von besonderen Spielstunden an schulfreien Nachmittagen keinen Schwierigkeiten mehr begegnen. Findet sich ein Häuflein Kinder außerhalb der Unterrichtszeit zusammen, so bedarf es sicher keiner langen Beratung, auf welche Weise man sich die Zeit vertreibt. Die Beteiligung am Spiel bewahrt so vor mancher Torheit und Schlechtigkeit. Zugleich aber ist der Weg gezeigt, wie das bis jetzt vernachlässigte Spiel bei der aus der Schule entlassenen Jugend und den Erwachsenen wieder zu Ehren gelangt.

Wie das Spiel u. a. zweifellos der Erholung, auf welche der Pädagoge ebenfalls sein Augenmerk richten muß, dient, so kann man auch die Schulwanderungen unter diesen Gesichtspunkt stellen. In einigen Orten pflegt man außerhalb der Schulzeit in besonderen Abteilungen und Stunden Gesang und Turnen, um dem Unfug auf der Straße vorzubeugen. Und wenn der Winter sein Regiment ausdehnt, dann bietet sich stets Gelegenheit, die Jugend angemessen zu beschäftigen und dem Bedürfnis nach Erholung zu genügen. Das geschieht durch die vom Eis und Schnee abhängigen Leibesübungen. Sie unterstützen in hohem Maße die Heranbildung eines gesunden, lebensvollen und wehrthätigen Geschlechtes und die Entwicklung und Vervollkommenung aller im Menschen schlummernden Fähigkeiten. Zu ihrer richtigen Pflege müßte freilich die Schule noch mehr als jetzt leisten. Vor allen Dingen ist es notwendig, daß sich Lehrer und Lehrerinnen selbstthätig beteiligen und mancherlei Weisungen geben, um so das allgemeine Interesse dafür zu wecken und zu erhöhen.

III. Das Vorbild des Lehrers.

Es ist eine alte Wahrheit, daß der Erzieher mehr leistet durch das, was er ist, als durch das, was er weiß. Gleichwie die Saat, die mit der Keimkraft zu künftiger Vollkommenheit im Schoße der Erde ruht und dann aufschießt, um das Sonnenlicht zu schauen, so wird sich das Auge des Kindes zu dem rechten Vorbilde erheben! Darum lautet die erste Kardinalforderung:

1. Wort und Wandel müssen miteinander harmonieren.

Worte sind gut, Taten besser; Worte überzeugen, Taten überwältigen; Worte belehren, Beispiele belehren! Die gute Tat, das edle Beispiel gibt den Worten des Erziehers den größten Nachdruck und unterstützt sein Wirken in sichtbarer Weise; das Vorbild übt auf das empfängliche Gemüt des Schülers eine zwingende Gewalt aus. So

denkend, so fühlend schrieb Kahlrausch unter sein Bild die Worte: „Des Lehrers bildende und belebende Kraft beruht in seinem Charakter.“ Leben entzündet sich nur am Leben. Das persönliche „Ich“ hat eine große erziehlische Macht, und die Erziehung ist ja das Ziel unserer Tätigkeit.

Darum sei der Lehrer durchdrungen von der Hoheit und Heiligkeit seines Berufes! Die Liebe sei sein Leitstern, die Liebe die Triebfeder seines Tuns und Handelns. Wie das Kalte nicht erwärmt, das Dunkle nicht erhellt, das Tote nicht belebt, so kann auch der Erzieher nicht auf den Zögling blindlings ohne Herz einwirken, nicht aus dem eigenen Inneren geben, was nicht darinnen ist. Sehr treffend kleidete der Dichter dieses Unmögliche in die Worte: „Ihr werdet nie das Herz zu Herzen schaffen, wenn es euch nie von Herzen geht“ und „Wenn ihr's nicht fühlt, so werdet ihr nichts erreichen.“ Alle großen Pädagogen, ihnen voran Pestalozzi, erzielten ihre Erfolge nicht allein durch ihre Lehrweise, sondern durch ihre Liebe. Sie, das Band der Vollkommenheit, ist die beste Erziehungskunst.

Wie sich keine Efeuranke um eine Eissäule schlingt, so klammert sich auch kein Kind an ein kaltes, liebeleeres Lehrerherz. Nur dadurch, daß der Erzieher von tiefer Ehrfurcht gegen den himmlischen Vater erfüllt, von der innigsten Hingabe zu ihm beseelt ist, daß er mit hoher Bewunderung von den erhabenen Erscheinungen der Natur redet, daß er sich mit ungeheuchelter Religiosität schmückt, nur dadurch vermag er die ihm anvertrauten Seelen für das Göttliche zu erwärmen. Willst du, daß der von dir zu erteilende Religionsunterricht nicht nur bis an die Schwelle des Schulhauses und an die Grenzen der Schulzeit reichen, sondern auch den Schüler fürs ganze Leben ergreifen, zu Christo hinführen und alle irdischen Beziehungen veredeln soll, so gib als guter Hirte der Herde ein nachahmenswertes Beispiel!

Wirfst du mit hochmütigem Herzen über die Demut, mit zankfüchtigem Wesen über die Friedfertigkeit, mit lügenhaftem Sinn über die Wahrheit, mit unlauteren Begierden über die Keuschheit so sprechen können, daß es sittlich erziehend auf den Zögling wirkt? Nimmermehr!

Durch die Tat hat sich die eigene Herzensbildung zu bewähren. Alle Maßregeln der Zucht müssen vom Geiste der Liebe getragen sein. Die Strafen seien Verbesserungsmittel, keine Quälereien. Für kindlichen Mutwillen zeige der Erzieher Verständnis, für Schwäche Geduld, für Noheit Ernst, für jedes Kind Liebe in Wort und Tat. Er richte besonders seinen Blick auf Genauigkeit bei seiner Vorbereitung, auf Gewissenhaftigkeit in der Ausnützung der Unterrichtszeit, auf Makellosigkeit in seinem Äußeren! Er beleihe sich stets eines freundlichen, anständigen Wesens! Auch außerhalb der Schulzeit suche der Lehrer Umgang mit seinen Schülern. Er entziehe sich dieser Pflicht nicht! Der Verkehr darf freilich nicht in Verzärtelung und Bevorzugung einzelner, vielleicht von Aussehen hübscher, reich gekleideter oder besonders begabter Kinder ausarten. Er hat sich vielmehr in voller Hingabe auf die Gebrechlichen, Armen und Schwachen zu erstrecken, die der Liebe nimmer genug empfangen können und ihrer

doch gar oft von anderer Seite ganz entbehren. So schlingt sich ein festverknüpftes Band zwischen Lehrer und Schüler. Ähnlichen Erfolg erzielen freundliche Grußerwiderungen, Teilnahme bei Verlusten von Angehörigen, Ratschläge in Verlegenheiten, Besuche bei Erkrankungen, Erkundigungen nach dem Fortgang der Arbeit, Einlaß in den Garten, Schenkungen von Blumen Samen, Bildern und Büchern, Anleitung zum Gartenbau, zu Spielen und zur Anfertigung von einfachen Gebrauchsgegenständen, herzliche Beteiligung an allen mit der Schule im Zusammenhang stehenden Feierlichkeiten und Veranstaltungen, brieflicher Verkehr mit seinen ehemaligen Zöglingen u. dergl.

Alles, was wohl ansteht, was recht, was sittsam und ehrbar ist, das mache sich der Lehrer zur Gewissenspflicht vor Gott und zur Ehrenpflicht vor den Menschen; alles aber, was das Ansehen herabsetzen kann, muß vermieden werden. Er selbst kann nicht vorsichtig genug sein; denn er sitzt unter einem Glasdache. An ihm wehen sich die Zungen mit Vorliebe. Seine Lebensweise zeuge von Einfachheit, Mäßigkeit und Nüchternheit. Wählerisch sei er besonders in seinem Umgang. Gar leicht können ihn seine „Freunde“ (zumal auf dem Lande) in den Strudel der oft wüsten und zwecklosen Vergnügen und Unterhaltungen stürzen. Wie oft entschwindet da sehr bald alles Ideale aus der Brust des jungen Pädagogen! Der Verkehr des Lehrers sei in öffentlichen Lokalen gesetzt und gemessen, aufrichtig und ehrerbietig!

Die Erziehung der eigenen Kinder sei ein Muster für alle Familien der Gemeinde. Liebe und Strenge, Ernst und Milde müssen sich die Hand reichen. Welch ein Jammer für den Stand und seine Pflichten, wenn sich im Heim des Lehrers die Eheleute schimpfen und in den Haaren liegen, wenn die Söhne die schlimmsten Rangen des Dorfes sind, wenn das Leben und Wesen des Hauses ein Zerrbild ist! Wie kläglich, wenn Einnahmen und Ausgaben nicht im Einklang stehen und Liebhabereien zu allerhand Abhängigkeitsverhältnissen führen! „Vederei, Trinkgelage, Spielen, Kleiderpracht und Unordnung sind die Motten und der Rost, die den Wohlstand vernichten und das finanzielle Gleichgewicht stören. Und das leidige Gleichgültig oder Überbieten! Nicht weiter gehen, als es die Mittel erlauben! Das mache sich jeder Hausvater, vorzugsweise der Lehrer, zum ehernen Gesetz. Auch die Tränen der Frauen dürfen es nicht wegschwemmen. Nichts für Putz und Überflüssigkeiten, alles für die Erziehung der Kinder und die Sicherstellung der Familie!“ (Polack). Weises Wirtschaften, gedeihliches Walten und Eintracht im Schulhause sind ein reicher, erziehlischer Gewinn für die ganze Gemeinde.

Das biblische Wort „So viel an euch ist, so haltet mit allen Menschen Friede“ gilt dem Lehrer im besonderen. Zunächst sehe er auf Einigkeit mit seinen Mitarbeitern. Meid und Streit schädigen den Erzieherberuf ungemein. Ferne sei deshalb alle Schadenfreude über die Mißerfolge des anderen, fern das Überbieten beim Werben um die Volksgunst, fern das lieblose Verurteilen bei Verfehlungen! Einer trage des anderen Last; keiner verleugne den brüderlichen Standesgeist; jeder

helfe dem Strauchelnden mit sanftmüthigem Geiste zurecht! Auch den Gemeindegliedern gegenüber wahre der Lehrer eine herzliche Eintracht! Wohl wird mancher Mißton in Folge angewandter Maßregeln nicht zu unterdrücken sein. Persönliches, liebevolles Nahetreten räumt auch da vieles Unangenehme aus dem Weg. Von leerem Parteigezänke halte sich der Erzieher ferne. Solange als möglich bleibe er auf dem Platze. Häufiger Stellenwechsel zerschneidet Verbindungsfäden und Beziehungen, die für ein gedeihliches Wirken unerlässlich sind.

Als edles Vorbild bekunde der Lehrer einen frommen, kirchlichen Sinn. Meinst du wirklich, es würde dir gelingen, mit deinen Schülern über Gebet und Kirchenbesuch, Wohltätigkeit und Barmherzigkeit zu reden, wenn sie sehen und hören, wie dir die Lust am Worte und die Liebe zum Hause Gottes mangelt, wie du vor ihren Augen und Ohren den Hungrigen abweist anstatt speisest und den Durstigen kränkest anstatt tränkst?

„Lasset uns nicht verlassen unsere Versammlungen, wie etliche pflegen!“ Diese Klage des Apostels ertönt jetzt häufig. Ein Erzieher und Religionslehrer dürfte solche Mahnung nicht nötig haben. Durch die That muß er verwirklichen, daß die Kirche ihm heilig, die Gemeinschaft der Gläubigen ihm lieb und die göttliche Wahrheit ihm eine Leuchte auf seinem Arbeitswege ist. Oft begegnet man der Meinung: „Wenn der Lehrer nicht in das Gotteshaus müßte, so würde er nicht hinein gehen.“ Ihre eigene Kirchenflucht wollen die Spötter mit derartigen und ähnlichen Behauptungen bemänteln und entschuldigen. Beweise der Erzieher ihnen gegenüber, daß die Kirchlichkeit ihm Herzenssache ist! In der Teilnahme am Gottesdienste findet er für sein Inneres Erhebung und Erquickung, für seine Wirksamkeit reichen Segen. Versäume daher keiner diese wichtige Christenpflicht!

Der Lehrer suche aber auch alle kirchlichen, dem Wohle des einzelnen Menschen oder der Gesamtheit dienenden Anstalten (Gustav-Adolf-Berein, innere und äußere Mission, Bibelgesellschaften) nach Kräften zu fördern. Persönlicher Zuspruch, die Verbreitung guter Bücher und Schriften sind gewiß nicht ohne Erfolg.

Er bemühe sich, alle Strömungen zu hemmen und zu unterdrücken, welche auf eine Trennung von Kirche und Schule hinarbeiten. „Wäre es möglich, so würde das Paradies auf Erden wieder gefunden werden, wenn Kirche und Schule in dem Egoismus, der rohen Sinnlichkeit, dem frechen Gesezes Hohne und Unglauben der Zeit den gemeinsam zu bekämpfenden Feind erblickten, und in und mit dem Staate diesem Feinde den ewigen Krieg erklärten.“ (Kellner, Aphorismen.)*

Verschiedene Mächte werfen in der Gegenwart ihre Netze aus, um die pädagogische Welt zu fangen. Sie mögen in einem äußerlich glänzenden Gewande oder in der Maske erscheinen und Modernismus,

*) Auch wir wünschen die innere Verbindung zwischen Kirche und Schule unter allen Umständen zu bewahren, doch fordern wir in äußeren und reinen Unterrichtsfragen für die Schule Selbständigkeit. (Die Schriftleitung.)

Radikalismus und Monismus heißen. Ihnen gegenüber darf man nicht stoische Gleichgültigkeit und Ruhe bewahren; denn sie rütteln an den Fundamenten alles Bestehenden und Gewordenen. Persönliche Festigkeit und Standhaftigkeit, ein mit weiser Mäßigung und eiserner Konsequenz geführter Kampf steuern ihrem Vorwärtsdringen.

Ist der Erzieher ein wahrer Christ, dann widmet er gerne und willig seine Kräfte allen edlen Bestrebungen. Da steht in erster Linie das Vaterland. Ihm verdanken wir das Beste unseres Wesens; ihm gehört unsere Liebe und unser Leben. „Immer vertrauter mit heimischer Art zu werden, immer mehr an patriotischer Tugend erstarken, immer mehr den großen Zielen zustreben, immer eifriger seine opferwillige Hingabe betätigen, immer inniger mit seinen Stammesgenossen zusammen wachsen und immer sicherer die Jugend durch Wort und Beispiel, in der Schule und bei Festen, auf dem Turn- und Spielplatz zu vaterländischer Gesinnung und Handlung tüchtig zu machen: „Das ist Gemeinschaftspflicht und Gemeinschaftsglück.“ (Polack, Brosamen.)

Durch hingebende Beteiligung an der Ausführung des „Fürsorge-Gesetzes“ vom 2. Juli 1900 beugen wir der Verziehung unglücklicher Kinder vor. Bei gewissenhafter Anwendung kann es Tausende von Zöglingen vor leiblichem und geistigem Verderben bewahren. Auch das Gesetz betreffs „Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben“ dürfen wir nicht unbeachtet lassen. Wer für den Kinderschutz kämpft, der arbeitet der Zunahme der Vergehen und Verbrechen entgegen, der hebt die körperliche und geistige Entwicklung künftiger Geschlechter, der dient der Religion und dem Vaterlande.

Der Lehrer unterstütze überhaupt alle Einrichtungen, die der Schule direkt oder indirekt zugute kommen, und versuche, das öffentliche Interesse dafür zu gewinnen. Zu erwähnen sind: die Schulsparcassen, die Ferienkolonien, die Klassen für Schwachbefähigte, die Frühstückverteilung an arme Kinder, die Gewährung von Sol-, Schul- und Freibädern, die Bekämpfung des Alkoholgenusses, die Tätigkeit der jetzt in allen größeren Städten auftauchenden Vereine „Jugendfürsorge“, welche die Behütung vor allem Kinderelende auf ihre Fahne schrieben, ferner die Waisenhäuser, die Blödenasyle, Blinden- und Taubstummenanstalten, die Heilkurse für Stotterer. Durch Leitung der Vereine, welche der Pflege des Guten und Edlen huldigen (Turn- und Gesangsvereine), kann der Erzieher gleichfalls viel Segen stiften.

IV. Die Gewinnung erziehlicher Mithelfer.

Soll die Schule ihren Zweck erfüllen, so muß sie alle Hebel in Bewegung setzen, um erziehliche Mithelfer zu gewinnen.

In erster Linie treten ja Schule und Haus als Angelpunkte bei der Erziehungsarbeit auf. Von beiden Faktoren verlangt man mit Fug und Recht, daß sie sich mehr, als dies bis jetzt geschehen, helfend und fördernd die Hand reichen.

Bei der Einführung des Kindes in die Schule verspricht die Mutter,

den Bögling pünktlich und reinlich zum Unterrichte zu schicken, die häuslichen Arbeiten zu beaufsichtigen, sich nach Betragen und Fortschritten zu erkundigen; aber im Laufe der Zeit schwindet das Interesse fast gänzlich, und eine beklagenswerte Gleichgültigkeit bemächtigt sich des Hauses. In großen Städten kommt es vor, daß Eltern den Lehrer ihres Kindes weder dem Namen noch dem Aussehen nach kennen. Wie oft werden nicht Anordnungen und Bestimmungen, selbst die im Schulgesetz schon lange vorhandenen, von Vater und Mutter für belästigend gehalten und in Gegenwart der Schulpflichtigen abfällig beurteilt! Anstatt den Lehrer aufzusuchen und sich mit ihm zu besprechen, bespöttelt man seine Maßnahmen und bringt es dahin, daß ihn die Schüler mit Geringschätzung betrachten und seinen Worten kein Gehör mehr schenken. So entsteht durch die mangelhafte Verbindung von Schule und Haus eine Reihe Schäden, welche den Verlauf des Erziehungsgeschäftes negativ beeinflussen oder ihn überhaupt untergraben.

Deshalb macht sich ein Zweifaches notwendig:

- a) Lehrer und Eltern müssen sich persönlich kennen lernen;
- b) es ist Gelegenheit zu einer Verständigung über die das Erziehungsmerk betreffenden wichtigen Fragen zu geben.

Beides kann erreicht werden durch Besuche im Elternhause, besonders kranker Böglinge, durch häufigeren Gedankenaustausch, durch Schonung der Eltern, ihrer Ehre und ihres Geldbeutels, durch Vermeidung jeden Uirgernisses, durch freundlichen Zuspruch bei Begegnungen, durch persönliche Rücksprache bei ernststen Disziplinarfällen, durch Zensuren, ferner bei Schulspaziergängen und Schulfesten. Alles muß darauf gerichtet sein, das Mißtrauen und die Eifersucht des Hauses zu entwaffnen. Der Lehrer erlaube sich daher nie ein schiefes oder abfälliges Urteil über die Eltern seiner Schüler, ihre Erziehungsweise und sonstigen Verhältnisse. Er suche vielmehr die Herzen durch liebevolle Fürsorge für das leibliche und geistige Wohl seiner Böglinge zu gewinnen. Eine Einigung über mißverstandene Schulmaßregeln führe man nicht durch Mittelspersonen oder schriftliche Benachrichtigungen, sondern durch persönliches Nahetreten herbei. Durch sachliche und ruhige Beleuchtung der Unklarheiten, Klagen und Beschwerden vermindert sich die Autorität des Lehrers nicht im geringsten; ja, die Eltern fühlen sich durch solche Handlungsweise geehrt, und ihr Vertrauen zur Schule wächst.

Als ein wertvolles Mittel, die Verbindung zwischen Schule und Haus anzubahnen und zu kräftigen, sind die Elternabende, welche allwärts so viel Anklang finden, zu betrachten. Sie können nach drei Seiten hin Segen spenden.

- a) Zunächst nützen sie dem Lehrer. Durch den direkten Verkehr mit Vater und Mutter empfängt er allerlei Mitteilungen über die körperlichen Zustände und das Geistesleben seiner Böglinge, wodurch er die im Unterrichte gemachten individuellen Erfahrungen ergänzen kann. Er hört z. B., wie jener Knabe, der blühend und gesund erscheint, seit seiner früheren Krankheit dann und wann an Schlaflosigkeit zu leiden hat und

im Traum häufig Bericht gibt über die täglichen Erlebnisse. Die Elternabende tragen ferner dazu bei, das Ansehen des Lehrers in der Gemeinde zu haben und zu befestigen. Hat die Familie einmal klar erkannt, wie der Erzieher die ihm anvertrauten Kinder auf dem Herzen trägt, wie er sich's sauer werden läßt, sie zu guten und brauchbaren Gliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden, wie er auch seine freien Stunden in den Dienst seines verantwortungsreichen Amtes stellt, dann schenkt sie ihm gewiß ihr volles Vertrauen, ihre Zuneigung, zollt ihm Dank und verspricht ihm Mithilfe. Bald entwickelt sich ein freundschaftliches Verhältnis, das beide, Eltern und Lehrer, befriedigen und beglücken wird.

b) An derartigen Veranstaltungen ist es den Eltern erlaubt, Wünsche und Bitten vorzubringen und Erkundigungen einzuziehen über Fortschritte und Verhalten ihrer Pflegebefohlenen. Durch Belehrungen und Vorträge sollen allerlei Vorurteile gehoben, etwaige Fehler beseitigt und Winke für eine erspriessliche und gedeihliche Erziehung erteilt werden.

c) Der größte Segen aus der angestrebten Verbindung kommt natürlich den Schülern selbst zugute. Wenn Eltern und Lehrer im rechten Einvernehmen handeln und bemüht sind, Mängel in der kindlichen Natur zu bekämpfen, dann gestaltet sich die Erziehung zu einer einheitlichen und mächtigen Gesamtwirkung, die, wenn nicht andere Faktoren schädigend eingreifen, das Kind seinem ewigen Ziele einen bedeutenden Schritt nähert.

Auch in den einfachsten Verhältnissen lassen sich Elternabende ermöglichen. Kein Lehrer darf sich ihrer Einführung verschließen!

Erziehliche Mithelfer sind endlich die Anstalten vor und nach der Schulzeit.

Die allgemeine Einrichtung von Kindergärten und Kinderbewahranstalten ist im Interesse der sittlichen Erziehung vieler Glieder unseres Volkes äußerst wünschenswert. Mancher junge Organismus würde auf diese Weise vor Verkümmern jeder Art behütet. Mit drakonischer Strenge sollte man gegen leichtsinnige und gewissenlose Eltern einschreiten und ihre Kinder in zuverlässigere Hände geben. Derartige Anstalten dürfen dem Auge der Schule nicht entgehen. Der Lehrer achte aber auch darauf, daß dort die Kinder nicht zu früh mit der Kunst buntschedigen Wissens genährt werden.

Soll die Erziehungsarbeit in der Volksschule nicht zerbröckeln, so müssen wir Fortbildungsschulen ins Dasein rufen, welche die erworbenen Kenntnisse erhalten, die Zuchtübung weiter führen und für das berufliche Leben tüchtig machen. Zwischen Schulentlassung und Militärdienst klafft eine breite, gefährliche Lücke. Es gehört zu unsern Pflichten, sie zu überbrücken und in Eltern, Meistern und Behörden tatkräftige Mithelfer für die Fortsetzung des Erziehungswerkes zu gewinnen. Gewiß ist die Mühe groß und sauer und der Lohn gering; aber die Sache hat eine so hohe Bedeutung, daß sich keine Schule davon abwenden darf.

Auch der weiblichen Ausbildung ist in Rücksicht darauf, daß die heranwachsenden Jungfrauen später verständige und edelgesinnte Mütter und Erzieherinnen werden sollen, die sorgfältigste Beachtung zu schenken.

Denn wo eine fromme und kluge Frau waltet, da ist ein fester Grundstein zu einem glücklichen Familienleben gelegt, und in solchem Hause ist es um die Kindererziehung in der Regel wohl bestellt.

Ein weites und reiches Arbeitsfeld eröffnet sich der Schule, um auch außerhalb der Schulzeit erziehlich tätig zu sein. Leider wird in dieser Hinsicht an vielen Orten noch sehr wenig geleistet, weil die Meinung, daß allein durch den Unterricht allen Anforderungen genügt sei, einen zu großen Anhängerkreis besitzt. Das ist reiner Irrtum. Lauter und mächtiger denn je ertönen gerade in der Gegenwart Stimmen, welche eine sittliche Beeinflussung der Kinder durch die Schule, wenn sich das Klassenzimmer für den Tag geschlossen, energisch verlangen. Zwar kann sich der Lehrer an die Anwendung der obengenannten direkten und indirekten Maßnahmen nicht sklavisch binden. Vorbereitung, Fortbildung im Amte und die Stellung als Familienvater nehmen einen erheblichen Teil seiner Kraft und Zeit in Anspruch. Dennoch wird der gewissenhafte Pädagoge die Hände nicht müßig in den Schoß legen und die Jugend blindlings dem Schicksal überlassen. Er trifft vielmehr unter den zahlreichen Mitteln je nach der Individualität und den einschlägigen Verhältnissen eine geeignete Auswahl und gebraucht sie zum Segen der Kinder. Nur dann trägt die Schule an ihrem Teile zu der in unserer Zeit so notwendigen Rettungs- und Vorbeugungspädagogik bei.

Lernschule, Erziehungsschule, Arbeitsschule: welche von diesen dreien?

Von Eichholz, Nürnberg.

Die volkstümlich-begriffliche Auffassung von dem Zweck der Schule geht heute noch dahin, daß letztere zum Lernen da sei; man hält die geistige Ausbildung schon für geschehen, wenn das Kind nur recht viel auswendig gelernt hat. Deshalb verwechselt der volkstümliche Sprachgebrauch vollzogene Gedächtnisarbeit mit Bildung. Man erkennt hieraus, wie tief eingewurzelt die fälschliche Auffassung der Schularbeit und wie groß die Unkenntnis über die Entwicklung des Seelenlebens ist. Diese Irrtümer sind nicht von heute und gestern; sie schleichen sich vielmehr Jahrhunderte hindurch durch die Erziehungsgeschichte der Menschheit. Hat doch die Scholastik während des ganzen Mittelalters bis in die Neuzeit hinein nur die humanistischen Studien gepflegt, bei welchen das Auswendiglernen allerdings die Hauptrolle spielt. Die Zeit ist für die Gymnasien noch nicht vorüber, wo man über der Form den Inhalt der Klassiker vergißt. Die Unterrichtsmethode auf den höheren Schulen ist buchstäblich Dressur, äußerliches Abrichten. Schreiber dieses hat fünf seiner Jugendjahre auf den Gymnasialbänken eines bestrenommierten Gymnasiums in Breslau zugebracht und kann es heute noch nicht begreifen, wie man drei Jahre lang die Knaben von Quarta bis Obertertia mit der toten griechischen Formenlehre quälen konnte. Erst in Unter-Sekunda fing man an, kleine Sätzchen ins Griechische zu übersetzen, eine Arbeit, welche in

Quarta hätte begonnen werden gemußt. So verbrachte der sonst tüchtige Lehrer des Griechischen in Unter-Tertia eine Stunde und drüber mit der ethymologischen Erklärung der Verbalform *τιδέασθαι*. In Unter- und Ober-tertia wurde wöchentlich eine Stunde vergeudet mit der Fabrizierung lateinischer Hexameter. Täglich mußten 10 bis 20 Verse aus dem Ovid, Virgil, aus der Odyssee oder der Ilias auswendig gelernt werden; das Gedächtnis wurde überlastet, ohne eine Spur von Bildung zurückgelassen zu haben. Bei der Vorführung einer neuen syntaktischen Regel wurde diese aus der Putzschen oder Zumpt'schen Grammatik gelesen und erklärt; erst nachher kamen die Beispielsätze; und gerade umgekehrt wäre es das richtige Lehrverfahren gewesen. Die Methode in der Geschichtsstunde bestand aus zwei Vorgängen; zuerst wurde das in der Vorstunde vorgetragene Pensum in abfragender Weise wiederholt; hieran schloß sich bis ans Ende der Stunde der neue Vortrag an. Wir Schüler schrieben oder besser gesagt — kritzelten nach. Nicht einmal hatte sich der Geschichtslehrer vergewissert, ob wir seinem Vortrag mit Verständnis gefolgt waren; desgleichen hatte er sich um das Gekritzle nicht bekümmert. Hätten wir ihm unsere Niederschrift einmal vorlesen gedurft, dann hätte er wohl manchmal sein blaues Wunder erfahren. Periodische Wiederholungen des „erledigten“ Geschichtsstoffes kannte man nicht. Einen Einblick in die Erziehungs- und Unterrichtsmethode, eine Einführung in die unterrichtliche Behandlung der einzelnen Lehrstoffe, selbst eine schultechnische Unterrichtsroutine: solcher Forderungen war der Philologe bei den Prüfungen fürs „höhere“ Lehramt überhoben. Mit Geringschätzung sieht man dort vielleicht heute noch auf alles herab, was Pädagogik heißt. Bei diesem Unterrichtsgebaren kamen nur Schüler fort, die ein gutes Gedächtnis oder Privatunterricht hatten. Ein alter Oberlehrer benannte die österlichen Versetzungen in höhere Klassen mit dem „klassischen“ Namen „ausmisten“. — Und wahrlich er hatte nicht unrecht. Ich habe mich bei der Beschreibung des mir zuteil gewordenen Gymnasialunterrichts der äußersten Zurückhaltung und Dezenz befleißigt, damit man mich nicht der Undankbarkeit gegen die Bildungsanstalt zeihen kann, deren Unterricht ich fünf Jahre genossen. Allein es ist ein klassischer Zeuge vorhanden, auf den ich mich bei der Schilderung des mir zuteil gewordenen Gymnasialunterrichts berufen kann; es ist dies kein Geringerer als der Seherphilologe Nietzsche.*) Schon 1872, also zu einer Zeit, wo alle Welt noch von wegen der glücklich durchgeführten Kriege von 1866, 1870/71 für die Gymnasien schwärmte, deren Wirksamkeit man diese Errungenschaften zum Teil verdanken zu müssen glaubte, fällt er als junger Universitätsprofessor in seinem Vortragszyklus, den er im Auftrage der Baseler Schulbehörden „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ gehalten hatte, eine vernichtende Kritik über das auf den höheren Schulen übliche Unterrichtsgebaren und verwirft deren toten Wissenskram. Die Kultivie-

*) Herbart war allerdings der Erste, welcher bereits am Anfange des 19. Jahrhunderts den von Hegel neu aufgefrischten und verteidigten Formalismus der mittelalterlichen Scholastik energisch bekämpfte.

rung des letzteren hörte selbst in Prima, der Abchlußklasse für die Gymnasialbildung, nicht auf. Um den color Latinus et Graecus einigermaßen zu gewinnen, haschten wir beim Lesen der Klassiker nach lateinischen und griechischen Phrasen. Über der Form vergaßen wir den Inhalt und paukten die in dickleibigen Heften gesammelten lateinischen und griechischen Redensarten auswendig. Das war die sogenannte höhere klassische Bildung, deren Nimbus zerstört zu haben Niebichs ehrendes Verdienst ist. Hinsichtlich dieser beklagenswerten Unterrichtsgepflogenheit scheint es auch in der neueren Zeit auf den höheren Schulen nicht viel besser geworden zu sein. Denn Gerhard Budde, Professor am Lyzeum in Hannover, hat erst im vorigen Jahre eine Schrift herausgegeben: „Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit.“ Hier weist der Verfasser mit klaren und eindringlichen Worten auf den öden Formalismus hin, dessen sich namentlich die humanistischen Gymnasien schuldig machen, und beklagt, daß die „formal bildende Grammatik die Einführung in die antike Gedankenwelt mehr und mehr zurückdränge“. Im übrigen verweise ich auf das vortreffliche Werk selber, dessen Lektüre jedem vorurteilsfreien Schulmann die Augen öffnen wird. Das höhere Schulwesen, insbesondere das Gymnasium trifft also der berechtigte Vorwurf, eine Lernschule zu sein und vorzugsweise dem Intellektualismus zu dienen.

Wie steht es aber mit der Volksschule, deren Lehrer doch weit mehr der Pädagogik zugeführt werden, als es bei den Philologen zu geschehen pflegt? Auch sie krankt an denselben Übeln wie die höheren Schulen. Zur Lernschule wird sie hinabgedrückt, wenn im religiösen Unterricht 200 und mehr Bibelsprüche gelernt und immer präsent gehalten werden müssen. Eine Versündigung an der Kindesseele ist es, wenn die biblischen Geschichten wörtlich eingeprägt werden und für etwaige Revisionen immer verfügbar sein sollen. Es ist ferner eine pädagogische Verirrung, wenn das Kind lutherische Katechismusstücke auswendig lernen soll, denen das jugendliche Alter noch gar kein Verständnis entgegenbringen kann. Der didaktische Materialismus wird gepflegt, wenn sechsjährige Kinder die Gebote, siebenjährige die lutherische Erklärung dazu, achtjährige Kinder die Glaubensartikel und neunjährige die sieben Bitten mit den dazugehörigen Erklärungen lernen müssen. Die Kenntnis der Namen der zwölf Söhne Jakobs, der zwölf Jünger Jesu, der Sonntage vor und nach Ostern, der Bücher der Bibel und anderes Gedächtniswerk mehr vermehren nicht, sondern beeinträchtigen die religiöse Gesinnung, auf die es doch der Religionsunterricht nur allein abgesehen hat. Eine Stoffüberfüllung findet man auch in den profangeschichtlichen Lehrplänen. Bei Einführung in die Profangeschichte sollte man übrigens nicht von der Gegenwart ausgehen; nicht immer ist für acht- oder neunjährige Kinder die zeitliche und räumliche Nähe auch die psychische. Die Verhältnisse der Gegenwart sind viel zu kompliziert, als daß sie zu einem Verständnis gebracht werden könnten. Noch nie hat der Wortkultus eine moralische oder patriotische Gesinnung gezeitigt. Für die Anfänger der Mittelstufe sind Märchen, heimische Sagen und deutsche Heldensagen geeigneter Unter-

richtsstoff. Übrigens wird auch die Kulturgeschichte zugunsten der kriegerischen Ereignisse immer noch zu wenig berücksichtigt. Die Daten und Jahreszahlen sollten mehr verringert werden. Man beseitige ferner das allzuvielerlei Beiwerk des grammatischen Unterrichts und die Nomenklatur, die im geographischen Unterricht immer noch vorherrschend ist. Im Dienste der Vernschule steht das Verfahren bei den österlichen Prüfungen und bei den amtlichen Revisionen. Selbst nur einseitig wird bei diesen Vorgängen der Intellektualismus gefördert; denn es werden nur Wissensfragen, nicht Urteils- und Unterscheidungsfragen gestellt. Zugunsten der Vollständigkeit häuft sich der Stoff, verringert sich die Möglichkeit einer der seelischen Entwicklung entsprechenden Durchnahme und einer den Reproduktionsgesetzen folgenden Memorierarbeit.

Wie Nießsche die fehlerhafte Unterrichtsart der Gymnasien aufgedeckt hat, so hat Dörpfeld die bei den Volksschulen übliche Lern tendenz in seinem „Didaktischen und Memorier-Materialismus“ gegeißelt. Dort spricht er es unumwunden aus, daß die pädagogische Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt ist, ohne weiteres für geistige Kraft hält und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials schlankweg zum Maßstab der intellektuellen und sittlichen Bildung macht, eine irrthümliche, oberflächliche sei. Der didaktische Materialismus kennt nur die beiden Arten des Lehrens: dozieren und einprägen; er bekümmert sich nicht um die gliedliche Verbindung der Lehrfächer; denn die verschiedenen materialen Bestandteile der Bildung wurden bloß als Summanden vorgestellt, während sie als Faktoren gefaßt sein wollten. Endlich fehlte, wie Dörpfeld weiter schreibt, dem didaktischen Materialismus die genaue Feststellung sämtlicher Durcharbeitungsoperationen und die Anleitung, wie dieselben auf die verschiedenen Lehrgegenstände anzuwenden sind. Warum diese Mängel noch heute bestehen, sagt uns Dörpfeld in seiner Leidensgeschichte der preußischen Volksschule. Der Volksschule Wohl und Wehe liegt, wie er dort ausführt, heute noch in den Händen akademisch gebildeter Männer, die aus dem Theologen- oder Philologenstande hervorgegangen sind. Aus ihrer Zahl rekrutieren sich zum Teil die Lehrerbildner und die aufsichtführenden Beamten bis ins Ministerium hinauf. Diese Männer, welche vielleicht zum ersten Male als Revisoren die Volksschule betreten, halten verzeihlicherweise die Unterrichtsart, die sie bei ihren Gymnasiallehrern genossen, für die richtige; denn die sogenannte höhere Schule müsse doch auch hinsichtlich ihrer Unterrichtsmethode eine höhere Bewertung als die Volksschule haben. Darum bedarf der akademisch patentierte Schulinspektor, Lehrerbildner, Schulrat und so weiter hinauf keiner Pädagogik. Letztere ist für einen „Studierten“ zu vulgär; es würde ihm dadurch ein Studium zugemutet, das ihn auf das gleiche Niveau mit dem Volksschullehrer stellte. Das akademische Studium gibt vermeintlich einen weiteren Gesichtskreis, mit dem man ganz von selbst in die „eleusinischen Geheimnisse“ der Pädagogik eindringe. Dieser Nichtachtung der Pädagogik ist es zuzuschreiben, daß durch einen sechs-wöchigen Besuch des Seminars Philologen zur Kreis Schulinspektion, Theologen zur Lokal- und Kreis Schulinspektion tauglich gemacht werden.

Dieserhalb konnte Niebſche in einem ſeiner Vorträge ſagen: „An dem Bildungsziele, das durch das Gymnaſium erſtrebt wird, müſſen ſich alle anderen Inſtitute meſſen; an den Verirrungen ſeiner Tendenz leiden ſie mit; durch die Reinigung und Erneuerung deſſelben werden ſie ſich gleichfalls reinigen und erneuern.“ Doch genug von dieſem traurigen Kapitel der Vernſchule; wenden wir unſern Blick der Erziehungsſchule zu!

Wie im Monat März Schneefchauer und Sonnenschein miteinander um die Herrſchaft ſtreiten, ſo ſtreiten in der Gegenwart die Erziehungsſchule und die Vernſchule; denn die Tage der letzteren ſind, wie wir ſoeben gehört haben, leider noch nicht vorüber. Seit Franke arme und verwaſte Kinder zu erziehen anſang, Rouſſeau in ſeinem Emil über Erziehung ſchrieb, Peſtalozzi in den „Abendſtunden eines Einſiedlers“ und in den „Nachforſchungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menſchengeschlechts“, in „Dienhard und Gertrud“ und anderen Werken den Ideen Rouſſeaus eine geſunde und vernünftige Baſis gab, wurden die Augen der Fürſten und Regierenden auf die Volkserziehung gelenkt. Von Peſtalozzi wiederum wurde Herbart begeistert, ſein Leben für Erziehungs- und Unterrichtsfragen einzufetzen. Nach ihm iſt nur der erziehende Unterricht pädagogiſch. Denn der Wert des Menſchen liegt nicht im Wiſſen (Vernſchule!), ſondern im Wollen (Erziehungsſchule!). Das Wollen wurzelt im Gedankentriebe, in der Gesamtwirkung der Vorſtellungen, die der Menſch erworben hat. Dem erziehenden Unterricht liegt alles an der Vermehrung und Veredelung der geiſtigen Tätigkeit. Als Ziel der Erziehung ſtellt Herbart die Tugend hin. Vielseitigkeit des Interesses muß beim Unterricht vorhanden ſein, um ſeinen Endzweck, die Tugend, zu erlangen. Die vorhandenen Vorſtellungsmaſſen entſtehen aus Erfahrung und Umgang; aus jener kommen Kenntniſſe der Natur, aus dieſer Gefinnung gegen Menſchen; daher die beiden Richtungen: die naturwiſſenſchaftliche und die hiſtoriſche. Die Gewinnung neuer Vorſtellungen muß ſich im Wege der regulären Begriffsentwicklung vollziehen. Die Kunſt des Unterrichts muß die unwillkürliche Aufmerkſamkeit herbeiführen. Im Dienſt der letzteren ſteht die apperzipierende Aneignung. Bei ihr ſieht man plötzlich Vorſtellungen aus dem Innern hervorbrechen, um ſich mit den eben dargebotenen gleichartigen, gleichzeitigen oder durch ein kauſales Verhältniß verknüpften zu vereinigen. Die Apperzeption muß während des Unterrichts in beſtändiger Tätigkeit bleiben; denn der Unterricht hat nur Worte mitzuteilen; die Vorſtellung zu den Worten muß aus dem Innern des Hörenden kommen. Die Syntheſe, welche die Erfahrung nachahmt und zu einem geiſtigen Schauen wird, iſt der darſtellende Unterricht. Soweit über die Richtlinien des erziehenden Unterrichts nach Herbart! Ziller erweitert und erläutert dieſe Ideen in ſeiner „Grundlegung zum erziehenden Unterricht“. Da betont er, daß der Zögling nicht nur in der Schule, ſondern auch zu Hauſe und überall unterrichtet wird. Außer dem Vorbilde des Erziehers ſucht eine vollkommen konzentrierte Verſenkung in den Lehrgegenſtand den Willen des Schülers zu heben, ihn perſönlich tüchtig zu machen und ſeinem Verhalten und Geiſtesleben die Richtung auf Tugend und

Glauben zu geben. Das Wollen ist nur eine Modifikation des Vorstellens und wird, obgleich es nur ein Vorgang in der Sphäre dessen ist, was man weiß, doch eine geistige Aktivität von eigentümlicher Art und ein neuer Anfangspunkt in der Entwicklung der Seelentätigkeit. Wenn aus dem Wissen ein Wollen werden soll, muß das Gewußte auch empfunden werden. Es muß uns als Wissenden an dem Gegenstand des Wissens gelegen sein; wir müssen an ihm warm werden. Zu dieser Empfindung muß eine Bewegung, ein Weiterstreben kommen; denn das Wollen ist nicht wie das Gefühl ein ruhender, sondern ein bewegter Zustand des Empfindens. Mit dem Wissen muß eine Selbsttätigkeit verbunden sein. Alle Wissensgegenstände müssen als ein Empfundenes und Belebendes in das Gemüt eindringen; denn jene beiden Bestimmungen, Empfindung und Belebung, sind als die Grundbestimmungen des Interesse zu betrachten. Das Wissen, wenn es im Wollen reagieren soll, darf nicht in Einzelheiten und ungeordneten Massen bestehen, muß vielmehr in vielfältigen, weitreichenden, reihenförmigen Verbindungen mit anderem, was sich bereits in der Seele befindet, stehen. Dies die Ausführung Zillers in seiner Grundlegung.

Der erziehende Unterricht appelliert hinsichtlich der Auswahl des Lehrstoffes an ein vielseitiges Interesse und an eine rege Apperzeption, übermittelt den neuen Lehrstoff in einer der Seelenentwicklung entsprechenden Weise (formale Stufen) und stellt eine gliedliche Verbindung der einzelnen Lehrgegenstände dar (Konzentration). Vergleichen wir mit diesen Anforderungen die bestehenden Lehrpläne! Was das Interesse anlangt, so müßte gar manches aus ihnen verschwinden, was bei den Kindern Teilnahme nicht hervorrufen kann und zum Teil auf Seiten 499 bereits präzipiert ist. Und wie vieles tritt im Unterricht an die Kinder heran, das aus Mangel an Gleichartigkeit, an Gleichzeitigkeit oder kausalem Verhältnis in dem Bewußtsein des Kindes kein Entgegenkommen findet! Jeder Erzieher wird mit einem diesbezüglichen reichen Material aufwarten können. Und welches Übelwollen hat man heute noch gegen die formalen Stufen! Aus Unkenntnis, vielleicht auch aus Unverstand wirft man ihnen Mechanisierung des Unterrichts vor. Wie schon erwähnt, liegt ihnen das reguläre Begriffsbildungsverfahren zugrunde. Die psychologisch begründete Lehrweise wird sich also im Grundriß nach ihnen richten müssen. Innerhalb dieser Richtlinien ist für die unterrichtliche Tätigkeit des Lehrers noch ein weiter Spielraum vorhanden. Wieviel Gleichartiges kann aus der Fülle des Unbewußten dem neuen Lehrstoff entgegengeführt werden! Und erst auf der Stufe der Darbietung, der Synthese! Hier gibt es mehrere Lehrwege, aus denen der Lehrer den ihm best zusagenden wählen kann. Denn außer direkter Anschauung ist dem Vortrag des Lehrers ein Feld für individuelle Auffassung geboten. Besonders zeigt sich darin das Lehrtalent, daß der Vortragende fortwährend die Apperzeption zu entfesseln vermag. Und Ziller kennt noch eine dritte Art der Synthese; das ist der darstellende Unterricht, bei welchem der Unterrichtende sein Lehrgeschick am besten verwerten kann. Über letzteren ist bereits eine so reichhaltige Literatur

vorhanden, daß ich diesbezügliche Weiterungen vermeiden kann. Und nicht minder interessant kann die 3. Unterrichtsstufe, die Ideenassoziation, gestaltet werden. Hier erfordert die Verknüpfung des neuen Lehrstoffes mit dem bisherigen Seeleninhalt eine genaue Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen. Da wird eine fleißige häusliche Vorbereitung des Lehrers für die nächste Unterrichtsstunde ganz besonders vonnöten sein. Das Endziel alles Unterrichts ist der klare Begriff (4. Stufe), dessen Anwendung und Einführung in die Praxis der Abschlußstufe (5. Stufe) vorbehalten bleibe. Die unterrichtliche Tätigkeit nach den formalen Stufen möchte ich mit der Beobachtung gewisser Bauregeln vergleichen, die jedem Hausbau zugrunde liegen. Die Grundmauern müssen sich nach den höheren Stockwerken zu verjüngen. Der Berechnung der Spannkraft der Keller- und Fensterbogen dienen dieselben Formeln; ein Ziegel kommt lotrecht auf den andern; Wasserwaage und Senkblei geben die beiden Hauptrichtungen des Baues an. Diese und noch manch andere Gesetze müssen bei jedem Hausbau berücksichtigt werden; und wie mannigfaltig kann sich zwischen diesen Richtlinien der Bau der Häuser gestalten! Wieviel Freiheit bleibt dem Baumeister zur Ausführung seines ästhetischen Geschmacks! Die formalen Stufen gleichen jenen Baugrundlinien, zwischen denen sich das Lehrtalent des Lehrers vielseitig gestalten kann. Wo aber eine nach individueller Auffassung verschiedene Gestaltung möglich ist, kann von einer Mechanisierung des Unterrichts nicht die Rede sein.

Nach der Vorführung eines neuen Vorstellungskreises bleibt dem Lehrer noch eine sehr wichtige Tätigkeit. Er muß das Neuerworbene nach psychologisch geordneten Gesichtspunkten, den Reproduktionsgesetzen der Seele, befestigen. Die Lernschule ist sich dieser Verpflichtung nicht einmal bewußt geworden. Wozu haben die Schüler denn Realienbücher in den Händen? Solche Einpaukbücher spielen noch heut eine große Rolle auf den höheren Schulen, leider auch in den Seminaren und Präparandenschulen, nicht minder in den Volksschulen. (Siehe Beeinflussung der niederen Schulen durch die höheren nach der Ausführung Niezsches, Seite 500 a. E.!) Die bisherige Unterrichtsweise der Lernschule bestand eben 1. aus dem Vortrag des Lehrers, 2. aus dem mechanischen Einpauken des bezügl. Stoffes seitens der Schüler. Ich weiß, daß ein Seminardirektor der Mühe des Vortrags sich enthob und die neuen Kapitel des den Seminaristen überlassenen Handbuches zum Auswendiglernen einfach angab und in der folgenden Stunde sich erzählen ließ oder zerpfüffend abfragte. Die Erziehungsschule (Siehe Dörpsels „Denken und Gedächtnis“ und sein „Didaktischer Materialismus!“) lehrt, daß sich die Memorierarbeit des Lehrers nach mehrfachen Gesichtspunkten zu betätigen hat. Nachdem nämlich bei der ersten Darbietung zugleich die Disposition erarbeitet und durch ein kausales Verhältnis miteinander verbunden und eingeübt ist, werden auf der zweiten Memorierstufe die zu jedem Teile gehörigen Vorstellungskreise nach judiziösen Fragen in der Ursprünglichkeit der ersten Darbietung wiederholt. Hierauf findet eine abermalige, aber in verkürzter Form gefaßte Wiederholung statt (Vergl.: Überwindung der Enge des Bewußtseins durch Verdichtung und

Repräsentation, S. 229—243 aus dem „Leben der Seele“ von Prof. Lazarus, II. Bd.), die gleichfalls durch Reflexionsfragen des Lehrers geleitet wird. Jetzt folgen zusammenhängende Wiedergaben der einzelnen Teile nach den in den Teilüberschriften liegenden summarischen Fragen. Die nach den Reproduktionsgesetzen geordnete unterrichtliche Wiederholung ist so wichtig als die erste Bearbeitung des Stoffes.

Sowenig als diese Aufgabe in den Kram der Lernschule paßt, so wenig hat sich letztere um die gliedliche Verbindung der einzelnen Lehrfächer bekümmert. Wenn man die noch heut gültigen Lehrpläne der einzelnen Schulen unter Berücksichtigung des Konzentrationsprinzips prüft, so wird man finden, daß alles hübsch nacheinander, nichts nebeneinander aufgebaut ist. Die Konzentration der einzelnen Unterrichtsfächer ist zunächst durch die Gesetze des Gedächtnisses bedingt. Die mechanischen Naturgesetze existieren auch für die Entfaltung der psychischen Kräfte. So sichert das Beharrungsgesetz die Fortdauer der Vorstellungen, eine Eigenschaft, welche gewöhnlich mit dem Worte Gedächtnis bezeichnet wird. Die Vorstellungen reproduzieren sich also aus eigenem Vermögen; symptomatische Ursachen für ihr Hervortreten gibt es dreierlei: Gleichartigkeit, Gleichzeitigkeit, Kausalität. Je mehr Vorstellungen aus diesen symptomatischen Ursachen über die Schwelle des Bewußtseins treten, desto fester verbinden sie sich zu Vorstellungsgruppen. Darum muß eine Konzentration der Unterrichtsstoffe nach diesen drei Gesichtspunkten stattfinden. Soweit ihre objektive Begründung. Als ihr subjektives Moment tritt die Einheit des Bewußtseins auf, welche sich in der Vielheit der Wissensstoffe verlieren würde; darum sucht der auf dem Boden einer vernünftigen Seelenlehre stehende Lehrer durch die Konzentration verwandter Unterrichtsfächer Einheit in die Vielheit zu bringen.

Zunächst unterscheidet die Erziehungsschule im Interesse des Pestalozzischen Anschauungsprinzips sachunterrichtliche und formenunterrichtliche Fächer. Die Zweigdisziplinen jedes sachunterrichtlichen Faches müssen um den dazugehörigen Zentralstoff gruppiert und mit ihm organisch verbunden werden. Im religiösen Stoffgebiet ist die biblische Geschichte das Zentralfach; die Perikope, das Kirchenlied und der Katechismus verlieren die unterrichtliche Selbständigkeit. Die vaterländische Geschichte ist die Führerin der profangeschichtlichen Stoffe; zu ihrem Verständnis werden ihre Zweigdisziplinen, die kulturelle, wirtschaftliche und soziale Entwicklung, in parallelen Einschnitten behandelt und mit ihr verknüpft. Die dritte Hauptdisziplin des Sachunterrichts ist die Naturkunde, bei welcher von der Unterstufe an die Beschreibung der Individualkörper (Tiere, Pflanzen), der Massenkörper (Steine) und der physischen Erscheinungen auf jeder Stufe etwas Ganzes von Naturanschauung bieten soll. Da ferner die Sprach- und formenunterrichtlichen Fächer ihren Stoff von den Sachgebieten herleiten, so ist ihre Verbindung mit den letzteren naturgemäß.

Der erziehende Unterricht hat also bei Aufstellung des Lehrplans auf fünf Gesichtspunkte zu merken, von denen die Lernschule bisher wenig oder gar keine Notiz genommen hat. Die Einsicht und Vertiefung in

sein Wesen setzt allerdings ein sorgfältiges, längeres Studium voraus, auf welches das Dichterwort Anwendung findet:

„Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet,
Rauscht der Wahrheit tief versteckter Born.“

Doch für die Volksschule scheint das Morgenrot einer neuen Ära aufzugehen. Die Vernschule und Erziehungsschule sollen nämlich der Arbeitsschule Platz machen. Leider erst sehr spät soll die Arbeit bei der unterrichtlichen Erziehung des Menschen Verwendung finden. Dem Schreiber dieses liegen zu dieser Neuerung drei jüngst erschienene Bücher vor. Der Bahnbrecher ist Robert Seidel, Privatdozent der Pädagogik am eidgenössischen Polytechnikum in Zürich: „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“. Ich werde mich am Schlusse meiner Arbeit mit dem Verfasser dieser Broschüre auseinandersetzen und referiere zunächst aus dem vortrefflichen Werke des Prof. W. Wetekamp: „Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht“. Der Verfasser ist meines Wissens unter den preussischen Schulmännern der Erste, welcher die Idee der Arbeitsschule in den Vorschulklassen des von ihm geleiteten Werner Siemens-Realgymnasiums zu Schöneberg-Berlin verwirklicht hat. Gleich anderen Schulmännern beklagt auch Wetekamp die geringen und flüchtigen Ergebnisse der Vernschule. Er läßt indessen das Pestalozzische Prinzip der Anschauung bestehen und bekämpft nur ihre falsche Auffassung als Disziplin und den daraus hervorgegangenen Götzkult der Bilder. Die richtige Anschauung im Sinne Pestalozzis setzt nicht nur alle fünf Sinne in Bewegung, sondern beschäftigt zuerst die Finger, die Hände und Arme; denn wenn man gründlich sehen soll, „erfaßt“ und „begreift“ man durch Übung des Tast- und Muskelsinnes erst das wirkliche Sehen. Das Formen und Zeichnen der Gegenstände, also die produktive Arbeit kann uns Gewißheit geben, ob der Schüler selbsttätig ist. Die produktive Arbeit erzielt Aufmerksamkeit von innen heraus (unwillkürliche); durch stets erneute Schaffensfreude werden Lustgefühle erweckt, die die Nerven stets frisch erhalten (und das Interesse befördern. — Der Ref.). Statt der bisher gepflegten Bilderanschauung werden bekannte Gegenstände geformt und gezeichnet. Der Schreibunterricht werde bei den M-B-C-Schülern vielleicht um sechs bis acht Monate zurückgestellt. Die erste Schulzeit gilt der Pflege der Sinne und der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Das „du sollst“ der Vernschule braucht die Arbeitsfreudigkeit der Kinder nicht mehr zu gefährden; denn die Beweglichkeit und Schaffensfreude ist ein natürliches Erbteil der Kleinen. Höchst interessant ist die Art und Weise, wie die Kinder durch das Prinzip der Selbsttätigkeit lesen lernen. Die Buchstaben des großen lateinischen Alphabets werden einzeln und in Buchstabenverbindungen durch Stäbchen zusammengelegt O B. Dieser Übung folgt die Hantierung mit dem Seherkasten, der auf einfachste Art aus Streichholzschachteln gefertigt ist. Mit den Buchstabentäfelchen können verschiedene Übungen angestellt werden. Besonders wichtig scheint mir das Legen von Wörtern und dann von Sätzen nach dem Gehör, also gewissermaßen kleine Diktatübungen. Der

erste zusammenhängende Stoff wird schon geboten, ehe die Schüler sämtliche Lautverbindungen durchgearbeitet haben; er wird aus dem Unterricht erarbeitet. Der erarbeitete Stoff wird in der Schule auf einer kleinen Tiegelpresse gedruckt und jedem Schüler ein Exemplar in die Hand gegeben. Auf dem freien Raume, der über dem Lesestück bleibt, zeichnet der Schüler ein Bild, das zu dem Lesestoff Beziehung hat. Die einzelnen Blätter werden in einem Umschlage gesammelt; und so erhält der Schüler allmählich ein selbst hergestelltes kleines Lesebuch. Ist der Druckapparat nicht vorhanden, dann kann man von dem Täfelchenlegen sofort zu den zusammenhängenden Lesebüchern der Bibel übergehen. Nach Wetekamps Ausführungen ist die beim Lesenlernen bisher beobachtete Passivität der Kinder in vollständige Aktivität übergegangen. Ebenso interessant sind die Ausführungen, wie ihre Selbsttätigkeit beim Rechnen mit Stäbchen gepflegt wird. Sind ihre Augen und Hände durch das Formen, Stäbchenlegen, Lesen und Zeichnen im Anschauungsunterricht wie im Rechnenunterricht geübt, die Handmuskeln gekräftigt, dann gehe man zum Schreiben über, und zwar sofort mit Tinte und Feder. Es wird mit der lateinischen Schrift begonnen, die sich dem lateinischen Druckalphabet am leichtesten anschließt; und zwar in Steilschrift bei gerader Lage des Heftes.

Im zweiten Schuljahr wird das Arbeitsprinzip in Papierarbeiten, im dritten in Kartonarbeiten durchgeführt. Sobald im Handfertigkeitunterricht die Aneignung der mechanischen Fertigkeit erreicht ist, dann wird der Unterrichtsgegenstand Unterrichtsprinzip; er muß in den Dienst des gesamten Unterrichts treten. Denn klare Anschauung erzielt man durch Betätigung der Hand für alle Fächer. Selbst im Latein lasse sich Handarbeit verwerten; da baue der Schüler die Rheinbrücke, ein römisches Lager u. a. m. Besonders auch in der Mathematik wird sie sich bewähren. In Physik und Chemie müssen Schülerübungen dem theoretischen Unterricht vorangehen; den Schluß bilden vollkommenere Experimente durch den Lehrer. An konkreten Beispielen beleuchtet der Verfasser, wie die Handarbeit jedem Unterrichtsfach zu Hilfe kommen kann. Solche eingehende Unterrichtsmethode braucht Zeit, die dadurch gewonnen wird, wenn dem bisherigen Bopf der Vernschule ein unnützes Stück abgeschnitten wird. Außer Verbannung der Gekürztschrift müsse das Gedächtnismaterial in Religion und Geschichte beschnitten, die Bruchrechnung weggelassen, die grammatische Schulung nur in einer Sprache durchgeführt werden. Damit auch in den oberen Klassen die Selbstbetätigung in rein geistiger Beziehung ermöglicht werde, muß Bewegungsfreiheit in Wahlfächern eingeführt werden. —

Als zweites diesbezügliches Werk liegt mir vor: Münchener Volks- und Fortbildungsschulen. Bericht über den Stand des Münchener Schulwesens im Jahre 1908, im Auftrage der Diesterweg-Stiftung erstattet von Fortbildungsschuldirektor R. Fechner und Rektor D. Schmidt in Berlin. Die beispiellose Flüchtigkeit der Unterrichtserfolge der Vernschule hat zu weiterem Nachdenken geführt, wie diesem beklagenswerten Übelstande abzuhelpen sei. Amerika, Dänemark, Schweden erkannten den bildenden

Wert der Handarbeit, welche letztere trotz der Absage der deutschen Lehrerschaft in Köln sich doch behauptet hat. Das deutsche Volksschulwesen ist im Vergleich zu jenen Ländern rückständig. Die bisherige Vernschule stellte nach metaphysischen und ethischen Prinzipien ein Erziehungsziel auf. Die Arbeitserziehung konnte erst gefunden werden, als es eine naturwissenschaftlich-empirische Psychologie und Pädagogik gab (Strümpell). Der Münchener Stadtschulrat Kerschensteiner*) setzte der Volksschule das Ziel einer staatsbürgerlichen Erziehung und suchte es durch die Arbeit zu erreichen. Dieserhalb hat er nach dem Arbeitsprinzip eine Umgestaltung des Münchener Schulwesens ins Werk gesetzt. Das Volksschul- und Fortbildungswesen Münchens umfaßt vier größere Organisationen: die Kindergärten für das vorschulpflichtige Alter, die Werktagsschule, die Fortbildungsschule für Mädchen und die gewerbliche Fortbildungsschule. Im allgemeinen deckt sich die Theorie Kerschensteiners mit derjenigen Wetekamps. Auch jener will das genaue Wahrnehmen durch die Darstellung sichern, wobei die Erregung kinästhetischer Empfindungen zu Hilfe kommt. Auch hier soll der Sachunterricht durch Basteln u.s.v. gefördert werden. Für den heimatlichen Anschauungsunterricht dienen als Veranschauligungsmittel: der Sandkasten, die Faustskizze, die Ausfühung des Reliefs in Plastilin. Die Sammelarbeit fördert insbesondere den geographischen Unterricht; so werden Ansichtspostkarten, Zeitungsausschnitte gesammelt, die sich auf meteorologische, naturkundliche oder historische Ereignisse beziehen. Im Interesse des biologischen Unterrichts werden in Schulgärten Pflanzen gezogen, die für den naturkundlichen Unterricht vorgeschrieben sind; auch werden den Kindern Blumen zur Pflege und Prämien für deren sorgfältige Verrichtung verabreicht. Sogar lebende Tiere sind in manchen Schulen zu finden. Es würde zu weit führen, die interessanten Schilderungen der beiden Verfasser, Fechner und Schmidt, über das Münchener Schulwesen im Dienste der Arbeitserziehung auch nur oberflächlich zu skizzieren. Ich muß auf das Werk selbst verweisen und wünsche ihm wie dem Wetekamp'schen Buch die weiteste Verbreitung und im Interesse unsers rückständigen deutschen Schulwesens an kompetenter Stelle eine baldige Nachachtung.

Kerschensteiner und Wetekamp betrachten das Arbeitsprinzip als Mittel zum Zweck des erziehenden Unterrichts. Sie wollen durch die Bewegung der Finger-, Hand- und Armmuskeln das Pestalozzische Anschauungsprinzip in seiner Totalität erfassen, auf die ganze Persönlichkeit des Kindes, nicht bloß auf seine Wahrnehmungen durchs Auge, fördernd einwirken. Der erst genannte Verfasser, Robert Seidel, verwirft die Anschauung als absolutes Fundament aller Erkenntnis. Bei ihm ist der Arbeitsunterricht „die größte bildende und erziehende Kraft für den Körper, den Geist, den Charakter und für die künstlerischen und sozialen Anlagen des Menschen“; der Arbeitsunterricht ist also Selbst-

*) Von K. ist jüngst in 2. Aufl. erschienen: „Grundfragen der Schulorganisation.“ Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Verlag bei Teubner, Leipzig.

zweck. Wenn seine angebliche Bestimmung als Charakter- und sozialbildender Erziehungsfaktor sehr in Frage gestellt werden muß, so liegt in Seidels übrigen Angaben wohl eine Förderung des egoistischen Erziehungsmoments; wie er sich aber eine Berücksichtigung des altruistischen Prinzips vorstellt, kann man seiner Ausführung nicht entnehmen. Übrigens berührt er mit keinem Worte das Vorhandensein der Erziehungsschule, obgleich er doch als Schweizer für die Pestalozzischen Erziehungsideale schon interessiert sein müßte. Seine vernichtende Kritik gilt der Lernschule. Nicht stichhaltig ist sein Angriff auf die Psychologie, die angeblich den Menschen nur als „geistiges Wesen“ erfaßt und nicht auch als „physisches, technisches, werkeugmachendes, künstlerisches, moralisches und geselliges Wesen“. Auch ist diese kühne Behauptung durch nichts begründet. Ebenso haltlos ist folgende Auslassung: „Die Wissenschaft vom Geistigen kann nicht die Grundlage der Pädagogik sein; denn durch die Psychologie kann der Turnunterricht, der Zeichenunterricht und der Gesangsunterricht nicht begründet werden.“ Weiß denn der Verfasser der Arbeitsschule nicht, daß Seele und Leib im kausalen Verhältnis stehen und nur der Theorie nach getrennt sind, daß die Abhandlung vom Seelenwesen auch eine solche vom Körper voraussetzt? Die Erziehungsschule hat den bekannten Satz: *mens sana in corpore sano* — längst in ihr Programm mit aufgenommen, weshalb auch Turnen eine Pflegestätte gefunden. Sie bildet im Sinne eines gesunden Egoismus die Handfertigkeit, die Arbeit, die Technik und die Kunst aus; im Interesse des Altruismus pflegt sie den sozialen und politischen Gedankenkreis. Ich wüßte keinen Grund, warum der Psychologie die herrschende Stellung in der Pädagogik genommen werden sollte. Und erst seine Angriffe gegen die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntnis! Mit der Anschauung sind allerdings nicht nur die Empfindungen der Reiztreize durch den Sehnerv gemeint; es sind darunter die Empfindungen sämtlicher Sinne zu verstehen; es gibt auch eine innere Anschauung, die Vorstellung. Selbst seine gerühmte Erfahrung ist im Grunde genommen nichts anderes als Anschauung. Und wenn Seidel die Arbeit die größere und höhere Quelle der Erkenntnis nennt, so sei daran erinnert, daß ohne Betätigung der fünf Sinne, also ohne Inanspruchnahme der Anschauung die Vollziehung einer Arbeit unmöglich ist. Selbst in der Werkstatt muß der Meister die Anschauung zu Hilfe nehmen, ehe der Lehrling in Aktivität tritt. Seidel hat der Arbeit einen schlechten Dienst erwiesen, wenn er sie als die „höhere Quelle der Erkenntnis“ über die Anschauung setzt. Indessen ich will Seidels Verdienst, das sich nach zwei Richtungen hin geltend macht, nicht schmälern. Er hat durch seine schroffe Beiseiteschiebung des Anschauungsprinzips die pädagogische Welt auf den Bollgehalt dieses Begriffes hingewiesen. Letztere hat allerdings dadurch, daß sie nur den Gesichtssinn für die Anschauung in Anspruch nahm, daß sie den Bilderkult auf der Unterstufe einführte, daß sie endlich die Anschauung als Disziplin und nicht als Prinzip auffaßte, der vollen Bedeutung dieses Begriffes viel Abbruch getan. Seidels Verdienst mag es ferner bleiben, auf die ethische Be-

deutung und das soziale Bedürfnis der Arbeit mit Nachdruck hingewiesen zu haben. Ich habe bereits in meinen „Pädagogischen Bausteinen“ usw. (Deutscher Schulmann 1908) auf das bedauerliche Kastenwesen, das zwischen Kopf- und Handarbeitern, zwischen Beamten und Handwerkern besteht, hingewiesen. Einerseits hat die Lernschule diese alberne Differenzierung der menschlichen Gesellschaft mitverschuldet; andererseits sind unsere staatlichen Einrichtungen und politischen Verhältnisse an der gerügten Verfehlung nicht freizusprechen. Erziehen wir unsere Jugend durch vernünftigen Unterricht und vernünftig geleitete und höher als bisher bewertete Arbeit zur Tugend, zu einer höheren Vollenbung im Sinne der stoischen Richtung, im Sinne jenes Nietzsche'schen Übermenschen, der in der härtesten Selbstzucht sich über das Triviale erhebt. Dann wird der Erziehungsschule auch die Zukunft gewiß sein; harmonisiert ihr Erziehungsideal doch auch mit dem der christlichen Weltanschauung, welche uns lehrt, nach der Vollkommenheit zu streben, wie die absolute Vollkommenheit, die wir Gott nennen, selber ist. Matth. 5, 48.

Springen.

Eine physiologisch-praktische Betrachtung.

Von Ferd. Brehmer, Wangerin.

Motto: Was jung ist, das springt,
was alt ist, das hinkt.

Bei allen Kulturvölkern ist gegenwärtig ein lebhaftes Interesse für Leibesübungen vorhanden. Der Sinn für Körperpflege, Körperübung und Körperausbildung ist recht rege. Die verschiedensten Arten von Leibesübungen werden von jung und alt mit Begeisterung getrieben. Eine Nation möchte es der andern zubortun im Eifer für die körperliche Erziehung der Jugend. Staat und Kommunen verwenden für diese Zwecke große Summen. Durch den Erlaß des Ministers vom 13. Juni vor. Jahres, eine dritte Turnstunde einzulegen, ist uns Turnlehrern Zeit und Gelegenheit gegeben, noch mehr für Vervollkommenung des Organismus zu leiblicher Nüchtheit und Tüchtigkeit zu sorgen.

Durch wiederholte Nachfrage bei meinen Schülern habe ich erfahren, daß die Knaben am liebsten mögen: Lauspiele, Springen und Klettern, die Mädchen: Sing- und Ballspiele, wagerechte Leiter. Nicht beliebt sind bei den Mädchen Springen und Barren. Woran liegt es nun, daß das Springen, welches bei den Knaben so beliebt, bei den Mädchen so verpönt ist?

Einmal wohl daran, daß das Springen bedauerlicherweise beim Mädchenturnen von früh auf in ganz unzureichender Weise geübt wird. Zum andern daran, daß die Annahme weit verbreitet ist, das Springen ist für den weiblichen Körper schädlich. Wenn das Springen aber technisch richtig ausgeführt wird, so ist es für das Mädchen nicht gefährlicher als für den Knaben. Wenn die Beckenorgane geschädigt

werden, so ist nicht das Springen, sondern die fehlerhafte Kleidung, das Korsett, schuld.

Im folgenden werde ich das Springen physiologisch-praktisch betrachten.

Zunächst möchte ich einige theoretisch-technische Fingerzeige geben, warum wir gerade so und nicht anders springen müssen. Wir machen uns mit dem Begriff „Springen“ bekannt. Unter Sprung versteht man die Ortsveränderung des Körpers, hervorgerufen durch die Stenmtätigkeit der Beine gegen den Boden. Beim Springen achte man auf die Vorbereitung, den Ab- und den Niedersprung. Zur Vorbereitung rechne ich den Ablauf und Anlauf. Der Ablauf ist die Stelle, von welcher der Turner abläuft. Bei ersterem kommt es darauf an, die einzelnen Muskelpartien auf den Sprung vorzubereiten. Dies geschieht in der Weise, wenn man am Ort einige Kniebeugen, Bewegungen im Fersen- und Hüftgelenk vollzieht. Zu tiefes Beugen ist zu verwerfen, weil sonst die Kraft der Streckmuskeln zum Wiederaufrichten des Körpers verbraucht wird, bevor der Augenblick da ist, in welchem dem Körper der kraftvoll schnelle Stoß zur Erhebung vom Boden gegeben werden soll. Zu verwerfen sind Seitensprünge, Hopper u. a. Das sind üble, keinen Wert habende Gewohnheiten. Die Ablaufsstelle sei nie mehr wie 9—12 Schritte von der Absprungstelle entfernt. Was darüber ist, das ist vom Übel. Ich komme nun zu dem Anlauf. Man neige den Kopf und Oberkörper etwas nach vorn, die Arme beuge man etwas nach hinten und nun durchlaufe man die erste Hälfte der Lauffstrecke mit längeren, die zweite Hälfte mit kürzeren Schritten. Nur dadurch sammelt man Kraft und Schwung, daß man die Lauffschritte bis zur größtmöglichen Schnelligkeit steigert. Ablauf und Anlauf sind für den Weit- und Weithochsprung von größter Bedeutung. Für den Hochsprung allein kommen Ablauf und Anlauf nicht in Betracht. Bei jedem Springen aber ist ein Absprung nötig. Der Absprung ist rechts, links und mit beiden Beinen zu üben, damit kein Schüler mit der nichtsagenden Entschuldigung kommt, ich habe verkehrt abgesprungen. Wo hat nun der Absprung zu erfolgen? Nicht von der unteren Kante, aber auch nicht von der Mitte des Brettes, weil dadurch 50—30 cm an Weite verloren gehen. Man springe stets von der oberen Kante des Sprungbrettes ab, vermeide es aber, zu weit nach vorn abzuspringen. Leicht können Mittelfußknochenbrüche entstehen, wenn beim Absprung der Fuß halb über das Sprungbrett hervorragt.

Welcher Mechanismus hebt nun unsern Körper vom Boden auf und wirft ihn frei durch die Luft? Mit dieser Frage hat man sich viel beschäftigt. Borelli vergleicht in seinem grundlegenden Buche von 1680 die Kraftwirkung, welche sich im Sprunge äußert, mit dem Aufschneiden einer von oben nach unten zusammengedrückten Feder (zeigen). Ähnlich dachte sich Borelli die Muskelwirkung beim Sprung. Wenn an den drei in Beugung befindlichen Gelenken, Hüft-, Knie- und Sprunggelenk, eine schnellste gleichzeitige Zusammenziehung der Streckmuskeln mit Gewalt diese Gelenke auseinanderstrecken, so müßte diese Bewegung den Schwerpunkt wegen des Widerstandes des Bodens aufwärts treiben. Aus völ-

ligem Streckstand auch nur 1 cm hoch zu springen, ist vollständig ausgeschlossen, weil die Streckmuskeln dann bereits zusammengezogen sind und nicht in genügendem Maße weiter verkürzt werden derart, daß sie das Körpergewicht vom Boden zu heben vermöchten.

Wie wirken die Muskeln in bezug auf die Richtung des Sprunges? Wird nur das Sprung-(Fersen-)gelenk gestreckt, so fliegt der Körper rückwärts, eine vorwiegende Streckung im Kniegelenk wirft den Körper vorwärts und eine solche im Hüftgelenk wieder rückwärts. Die vereinigte Streckung aller drei Gelenke treibt an sich den Körper aufwärts. Die Richtung des Sprunges ergibt sich aus der Lage des Schwerpunktes des Körpers zum Stützpunkt im Augenblick des Abstemmens. Liegt der Schwerpunkt beim Abspringen über, vor oder hinter dem Stützpunkte, so erfolgt der Sprung einfach in die Höhe, vor- oder rückwärts. Beim Sprung seitwärts muß der Schwerpunkt im Augenblick des Absprunges nach rechts oder links von der auf den Stützpunkt gefällten Senkrechten geschoben werden. Die seitliche Verlegung des Schwerpunktes wird dadurch bewirkt, daß der Sprung ausschließlich von dem der gewollten Richtung des Sprunges entgegengesetzten Beine erfolgt: nach rechts wird vom linken, nach links vom rechten Beine seitwärts gesprungen. Voraussetzung für ein kräftiges Abspringen ist, daß der Boden, von dem der Fuß abstemmen soll, genügend fest ist. Von losem, tiefem Sandboden aus ist es ebenso unmöglich aufzuspringen, wie aus einem Sumpf, in dem man einzusinken im Begriff ist. Ein federndes Sprungbrett erhöht die Sprungbewegung. Am natürlichsten ist das Springen ohne Sprungbrett; darum ist dieses am meisten zu üben. Die Arme beginnen während des Aufschnellens nach vorn zu schwingen, um die Schwungkraft zu erhöhen. Ich komme nun zum Freifliegen des Körpers. Die aus dem Gewehre herausgeschleuderte Kugel beschreibt keine wagerechte, sondern eine gekrümmte parabolische Bahn. Genau so fliegt auch der vom Boden abgestemmte Körper.

Was haben nun die einzelnen Glieder zu tun, um einen möglichst weiten oder hohen Sprung zu erzielen? Beim Hochsprung ist darauf zu achten, daß bis zum Augenblick der höchsten Erhebung die Beine stark gegen den Rumpf gebeugt sind und dieser weit nach vorn gebeugt ist. Sobald nun die höchste Spitze der Erhebung erreicht ist, strecken sich die Beine wieder nach vorn unten. Die Fersen müssen schon vor dem Niedersprung geschlossen sein. Der Rumpf wird nach hinten gebeugt. Gerade die rückweise Streckung im Knie- und Hüftgelenk bewirkt beim Weitsprung eine größere Sprungweite. Was nun den Niedersprung betrifft, so achte man darauf, daß man mit den Zehenballen zuerst den Boden berührt und sofort die Knie beugt. Dies zu beachten ist unbedingt nötig, weil dadurch Verstauchungen und Erschütterungen vermieden werden und zum andern, weil man dadurch einen sicheren Niedersprung erzielt. — Welche Tätigkeit haben die Arme beim Sprunge? Man gebraucht sie nur zur Gleichgewichtserhaltung des Körpers. Die Armhaltungen im Verlauf des Sprunges wechseln meist so, daß die vor dem Absprung herabhängenden Arme mit dem Augenblick des Abspringens nach vorn

geschleudert und beim Niedersprunge wieder gesenkt, ja vorübergehend etwas nach hinten geführt werden. Für den Augenblick des Abspringens vermeide man eine vorgeschriebene feste Haltung der Arme. Ganz zu verwerfen ist das Halten der Hände an die Hüften. Durch Beschwerden der Hände mit den Hanteln u. a. erreicht man keinen höheren bzw. weiteren Sprung.

Der Wert des Springens ist hauptsächlich ein zweifacher, ein physiologisch-psychologischer: einmal werden die Muskeln gestärkt, zum andern erzieht der Sprung zum Mut.

Allerdings hat man einige Vorsichtsmaßregeln zu beachten. Beim Anlauf und Absprung kann man leicht hinfallen bzw. ausrutschen, darum springe man, namentlich im Freien auf Grasboden, nur in Turnschuhen mit Gummi- und nicht mit Ledersohlen. Da gerade beim Laufen und Springen viel Staub aufgewirbelt wird, schließe man den Mund. Federmatrizen sind wegen ihres Glatwerden ebenfalls zu verwerfen. Im übrigen achte man darauf, daß stets Hilfestellung da ist; denn hierdurch werden am besten Verrenkungen und Brüche vorgebeugt.

Man unterscheidet Hoch-, Weit- und Weithochsprünge mit und ohne Anlauf, mit und ohne Brett, Absprung l., r. und mit beiden Beinen, Drehungen im Sprung, Dreisprung.

Geübt wird außer dem deutschen Dreisprung r., l., r., beide; l., r., l., beide; der englische Dreisprung r., r., l., beide; l., l., r., beide.

A. Beim Springen ohne Gerät unterscheidet man:

1. Sprung mit geschlossenen Fersen (Schlußsprung)

a) am Ort, und zwar

1. nach Zählen in drei Zeiten, auf 1 Kniebeugen mit Heben der Fersen zum Zehenstand, auf 2 Emporschnellen des ganzen Körpers durch kräftiges Strecken der Knie und Abstoßen vom Boden (Fußspitzen nach unten gerichtet, die Beine während des Fliegens geschlossen), dann Niederfallen zum Hochstand. Auf 3 Kniestrecken mit gleichzeitigem Senken der Fersen zum Sohlenstand,

2. ohne Zählen,

b) von Ort, und zwar eine Schrittlänge von der Absprungstelle, vor-, rück-, rechtsseit-, linksseitwärts.

2. Sprung mit Grätschen:

a) zur Grätschstellung springen, und zwar so, daß nach dem Aufsprung aus der Grundstellung die gestreckten Beine schnell seitwärts geöffnet, so daß der Niedersprung zur Grätschstellung erfolgt; dann zur Grundstellung springen.

b) Grätschsprung, und zwar nach einem kräftigen Aufsprung aus der Grundstellung öffnen sich die gestreckten Beine während des Fliegens soweit als möglich seitwärts und schließen sich unmittelbar darauf.

3. Sprung mit Spreizen:

- a) Spreizsprung (Schrittsprung) vorwärts, und zwar auf 1 Rückschrittstellung r. (l.), auf 2 Vorspreizen des r. (l.) Beines, sofort Abstoß vom Boden mit dem l. (r.) Fuße, Schließen der Beine im Fliegen und Niedersprung zum Behenstand mit Kniebeugen, auf 3 Kniebeugen mit Senken der Fersen zum Sohlenstand.
- b) Spreizsprung seitwärts, und zwar r. und l.

B. Sprung am Gerät.

I. Hochsprung,

a) ohne Anlauf,

1. ohne Sprungbrett:

- a) l. Bein zurück.
- b) r. Bein zurück.
- c) Schlußsprung.

2. mit Sprungbrett:

- a))
- b)) } Wie 1.
- c))

b) mit Anlauf:

Wie bei a.

c) wie a und b, aber dazu

1. mit $\frac{1}{4}$ Drehung,
2. mit $\frac{1}{2}$ Drehung.

d) dasselbe wie bei a, b, c, nur von zwei Turnern mit Hand-

1. ohne Drehung,
2. Drehung mit zugekehrtem Gesicht.

II. Weitsprung:

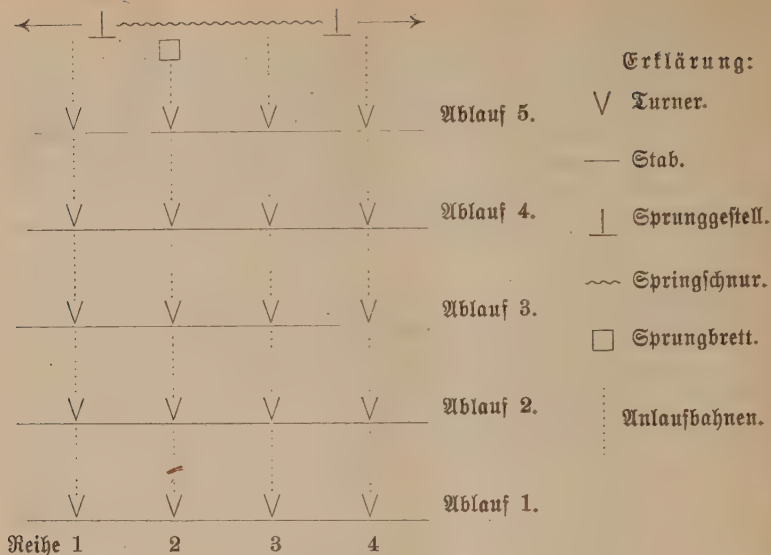
- a))
- b)) } Siehe I Hochsprung.
- c))
- d))

III. Weithochsprung:

- a))
- b)) } Siehe I Hochsprung.
- c))
- d))

Zu beachten ist, daß Sprungbrett und Sprungsnur allmählich rücken und steigen.

In kleinen Schulen wird man nur ein Sprunggestell haben und doch soll frisch geturnt werden. Wenn man nun folgende Aufstellung nimmt, so kann die ganze Klasse (24—48 und noch mehr Schüler) tätig sein. Es gibt kein „Stillstehen“, kein „Müßigsein“. Frisches, fröhliches Leben herrscht.



Die Stäbe r. und l. vom Sprungtänder werden in gleicher Höhe mit der Springschnur von zwei Turnern gehalten. Nach dieser Aufstellung können immer vier Schüler gleichzeitig nebeneinander springen, hintereinander stehen soviel Schüler, als gegenwärtig auf dem Turnboden sind, und zwar so, daß von Ablauflinie 1 nach Ablauflinie 2 u. s. f. immer fünf gewöhnliche Schritt Entfernung sind (= 3 Schritt Anlauf, dazu kommt der Sprung). Nach gegebenen Zeichen springen alle mit drei Schritten und einem Sprung vorwärts, die vorderen springen über Schnur und Stab. Der Sprung kann nun in den einzelnen Reihen in der vorher ange deuteten Weise ausgeführt werden, z. B. 1 und 4 springt mit beiden Beinen ab, 2 l., 3 r. Wenn durchgesprungen ist, wird die Anlaufbahn gewechselt. Jeder muß auch am Sprungbrett geübt haben.

Wenn ich durch diese Zeilen gezeigt habe, wie und warum so gesprungen wird, und wenn es mir gelungen sein sollte, hierdurch für den Sprung interessiert zu haben, so hat die Arbeit ihren Zweck erreicht.

Über das Seelenleben der Ameisen

sprach am 27. Oktober v. Js. im Auditorium maximum der Universität in Halle an der Saale der größte Ameisenkenner der Gegenwart Professor Pater Wasmann (S. J.) aus Luxemburg. Er ist geboren am 29. Mai 1859 zu Meran, trat 1875 in den Jesuitenorden, wurde 1888 Priester, studierte 1890/92 Zoologie in Prag und erforscht seit 1884 die Lebensweise der Ameisen. Der bedeutende Tierpsycholog ist als scharfer Gegner des Monismus unablässig bemüht, die neuesten Errungenschaften der naturwissenschaftlichen Forschung mit der christlichen

Weltanschauung in Einklang zu bringen. (Siehe auch Jahrgang 1909 S. 61 dieser Zeitschrift!)

Außer zahlreichen Abhandlungen über Ameisen und Termiten verfaßte der gelehrte Vater: „Trichterwickler“ (1884); „Zusammengesetzte Nester und gemischte Kolonien der Ameisen“ (1891); „Krit. Verzeichnis der myrmekoph. und termitoph. Arthropoden“ (1894); „Instinkt und Intelligenz im Tierreich“ (1897, 1905); „Vergleichende Studien über das Seelenleben der Ameisen“ (1897, 2. Aufl. 1900); „Pisychische Fähigkeiten der Ameisen“ (1899); „Moderne Biologie und Entwicklungstheorie“ (1904, 3. Aufl. 1906); „Menschen und Tierseele“ (1904, 4. Aufl. 1907), „Kampf um das Entwicklungsproblem“ (1907).

Eine zahlreichere Versammlung hat der Hörsaal wohl nie gesehen. Einleitend erörterte der Vortragende die verschiedenen Auffassungen des geistigen Lebens der Tiere überhaupt. Er ging aus von dem Worte von Charles Darwin: „Es gibt nichts so interessantes als das Protoplasmaflümpchen des Ameisengehirns“ und der Vortragende glaubt, er habe fast recht gehabt. Dann zeigte er die Ähnlichkeit des sozialen Lebens zwischen Menschen und Ameisen. Hier wie dort habe man Jagd- und Kriegsvölker, Sklaven, Arbeiter, Gastpfleger. Folgt daraus nun auch, daß das Gehirn der Ameisen dem menschlichen äquivalent sei? Die Ameisen haben eine lange Entwicklungszeit hinter sich, schon ehe der Mensch auftrat, habe es Ameisen gegeben. Wir finden sie schon in der ältesten Tertiärzeit, dem Unteroligozän. Im Bernstein an den Ufern der Ostsee finden wir Formen, die den heutigen ähnlich sehen, auch andere, die heute ausgestorben sind. Aber auch ihre geistigen Fähigkeiten waren schon hoch entwickelt.

Wie ihr Seelenleben beschaffen, könnten uns nur die Ameisen selber sagen. Wir Menschen können nur von außen an die Tierpsychologie heran und müssen uns des Analogieschlusses bedienen. Vor allen Dingen dürfen wir keine höheren psychischen Ursachen zur Erklärung des Seelenlebens der Tiere annehmen, als unbedingt nötig sind. Wir dürfen die Ameisen nicht zu „Miniatur-Menschlein“ machen. Der Vortragende wandte sich gegen die vulgäre Ansicht über die Ameisenpsychologie, die zur Erklärung tierischer Handlungen menschliche Handlung zu Rate zieht. Sie steckt gleichsam ihre eigenen Handlungen ins Tier und holt sie dann wieder heraus. In wissenschaftlichen Kreisen sei diese Ansicht längst überwunden. Auch die zweite Ansicht, nach welcher es sich bei den Ameisen um ein reines Maschinenleben, nur um Reflexbewegungen handle, wies der Gelehrte ab. Er nahm Partei für die oben angedeutete vermittelnde Ansicht, daß die Ameisen nach dem Grundsatz, daß zur Erklärung von Erscheinungen keine höheren Ursachen angenommen werden dürfen, als unbedingt erforderlich, zwar ein Empfindungsleben, aber kein Verstand zugeprochen werden dürfe. Durch die ganzen, überaus interessanten, von geradezu phänomenalen Studien zeugenden weiteren Ausführungen über die Kolonien der Ameisen, über ihr Zusammenwirken, ihre Arbeitsteilung, die Nestbauten, ihre Mutterliebe, über ihre Gastfreundschaft und Sklaverei, sowie ihre mannigfachen,

mit vollem Rechte als Jagd, Viehhaltung und Ackerbau zu bezeichnenden Arten ihres Nahrungserwerbs, durch alle diese Ausführungen zog sich als roter Faden die Absicht, zu zeigen, daß die den menschlichen Einrichtungen so überaus ähnlichen Lebensformen der Ameisen nicht auf einer dem menschlichen Verstande gleichen geistigen Fähigkeit, sondern auf ererbtem Instinkte beruhen. Der Mensch müsse sich schämen, wenn diese kleinen Tiere auf Grund verstandesmäßiger Überlegung so viel früher als er zu denselben Einrichtungen gelangt seien. Die Lebensdauer der Ameisen betrage 3 Jahre. Bei Luxemburg hat der Vortragende ein Ameisenneß von 17 m Umfang gefunden, noch größere gibt es in Brasilien. — Die fesselnden, fast spannenden Ausführungen wurden durch ausgezeichnete, nach meist eigenen Photogrammen hergestellte Lichtbilder ergänzt.

B. Just, Halle a/S.

Jose Blätter.

I. Pädagogische Streifzüge durch die schöne Literatur.

Von C. Biegler.

LXXXV.

Unter dem Titel „Revelaer“ hat Joseph Lauff soeben einen neuen Roman*) erscheinen lassen, in dem der Dichter die in früheren Werken zerstreut ausgesprochenen kritischen und positiven Gedanken über eine freiere Auffassung der katholischen Glaubenslehre — bei tiefer Religiosität und hoher Achtung vor den Heiligtümern seiner Kirche — und seine scharfe Abneigung gegen den ultramontanen Geist zu einer Einheit zusammenfaßt und zum bewegenden Prinzip der Handlung macht. An vielen Stellen steigt er, um schneller zum Ziele zu kommen, selbst in die Arena und nimmt für seine Gestalten das Wort, ohne daß dadurch der künstlerische Wert des Werkes eine wesentliche Einbuße erleidet. Was den Roman für uns Lehrer besonders lesenswert macht, das ist der Umstand, daß die Kämpfer im Sinne Lauffs ein Kreisschulinspektor und eine Lehrerin sind und daß der Konflikt von der staatlichen Schulaufsicht ausgeht. Die königliche Regierung hat die Stelle einer neuen städtischen Lehrerin über den Kopf des geistlichen Votalschulinspektors hinweg mit der Tochter eines einfachen Schöpfers aus Revelaer besetzt, die ein staatliches Seminar besucht hat und mit ihrer trotzigsten Selbständigkeit den klerikalen Kreisen schwere Sorgen macht. Bei ihrer Einführung entwickelt sie ein so scharf umrissenes Programm, daß es zu einem scharfen Zusammenstoß und zu einem plötzlichen Abbruch der Feier kommt.

Ich verzichte darauf, eine vollständige Analyse des ganzen Werkes zu geben, und beschränke mich darauf, Lauffs Ansichten über Lehrer und Schule wiederzugeben, wie er sie dem Kreisschulinspektor und der Lehrerin in den Mund legt. „Das Geschick der Nation“, sagt Dr. Bohwinkel, „ist in die Hände der Lehrer gegeben. Ich spreche von solchen, die ihr Amt als ein heiliges auffassen. Sie sind Künstler und größere Künstler als die, die ihre Gebilde aus Stein und Farben herausholen. Ihr Wirken ist tiefer, ihre Arbeit verantwortungsvoller. Jene beleben tote Gebilde, diese aber sind haßbar für Menschenseelen und

*) G. Grote, Berlin. M. 4,—, geb. M. 5,—.

Menschenherzen. Sie haben zarte Gemüter zu bilden, Kinder weiter zu führen, daß sie mit frischen Augen das heimische Land und seine Schönheit erkennen und sich würdig des Erbes zeigen, das ihnen jene hinterließen, das auf französischer Erde liegen . . . Unlauteren Elementen ist das Handwerk zu legen, damit sie die heranwachsende Generation nicht auf Irrwege führen. Schädlinge sind fernzuhalten, Kinderherzen müssen in die vaterländische Sonne hinein, damit sie, zu Männerherzen geworden, wissen, was not tut.“ Und nun noch der Anfang der Rede der Lehrerin: „Ich sehe die Kleinen an, und da ist mir, als wenn das Licht Gottes über mich käme. Aus vielen Augen kommt es über mich. In den Blicken der Kinder liegt der Himmel und das Licht Gottes. Unter diesen Lichtwellen bin ich in dieses Haus getreten, unter ihrem Schutz will ich meine Arbeit beginnen. Ich gebe mich keiner Täuschung hin. Mein Amt ist schwer, und ich habe an meiner Bürde zu tragen. Aber ich weiß auch, daß Fleiß und tiefgründiges Schaffen dreißigfältige Frucht tragen, und das macht Freude. Ich täusche mich nicht. Ich weiß, was ich zu tun habe. Lasset die Kleinen zu mir kommen . . .! — Es ist ein köstliches Tun, Kinderseelen zu führen, sie Schritt um Schritt wissend zu machen, ihnen die Tore des Lebens zu öffnen, daß sie befähigt werden, sich in der Wirnis der Dinge ein wirkliches Bild von den kommenden Tagen zu machen. Lasset die Kleinen zu mir kommen . . .! Nur was frisch und stark ist, soll in die Herzen hinein. Gläubig sollen sie werden. Ich will mit ihnen aus der stidigen Luft in Gottes freie Natur. Erzählen will ich ihnen davon, was das Korn rauscht, wenn der Wind durch die Getreidegassen streift, und die einzelnen Graanen ins Klingen bringt; was die Knospen wollen, wenn die linde Hand des Frühlings sie auseinanderfältelt. Ich will ihnen arbeitsame Menschen zeigen, die fröhlich sind, denn Arbeit macht fröhlich — aber auch solche, die vom Schicksal heimgesucht wurden: arme bedrückte Menschen, denen man schon von weitem ansieht; an ihrer Tür weht das Notsignal des Elends. Auch das sollen sie sehen, auf daß sie frühzeitig angehalten werden, Barmherzigkeit zu üben, denn wir alle sind Geschöpfe desselben Gottes. Auch Duldsamkeit sollen sie lernen. Wir alle wissen: es gehen Unfriedbringer durch das Land, die eine heimliche, böshafte Freude und ein teuflisches Genießen daran finden, stille Gemüter schon in frühesten Jugend in religiösen Haber zu treiben. Aber diesen laßt es gesagt sein: Es ist jetzt an der Zeit, jede konfessionelle Überzeugung zu achten und Andersgläubige wie feinesgleichen zu ehren, denn auch in dieser Hinsicht sind wir alle Geschöpfe desselben Gottes. Und predigen will ich: Ehret die Heimat, denn aus ihr wird die Menschenliebe geboren, ehret die weltliche Macht, denn sie ist die Hüterin der gesetzlichen Ordnung, der Hört der Schule und des Lehramts, die uns befähigen, den Kampf mit dem Leben aufzunehmen.“

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Eine schwere Anlage gegen die Volksschule erhebt der verdiente General von Bernhardi im Schlußwort seiner Schrift: „Taktik und Ausbildung der Infanterie“. Berlin 1910. Es ist bekannt, daß von militärischer Seite aus schon wiederholt Klagen über die mangelhaften Geschichtskenntnisse der Rekruten erhoben worden sind, und wer etwa Gelegenheit hat wie der Rundschauer Einzelheiten über die Antworten der Rekruten zu erfahren, der wird diese Klagen wohl verstehen, auch wenn er weiß, daß es bei solchen Erhebungen nicht nur auf das Wissen der Befragten, sondern auch auf die Fragestellung ankommt. Soweit wie General von Bernhardi ist unseres Wissens noch niemand gegangen, denn er spricht den Rekruten „jede, auch elementarste Kenntnis der vaterländischen Geschichte“ ab und läßt sich zu der ungeheuerlichen Behauptung verleiten: „Nichts ist geschehen, um sie mit den Verhältnissen, in denen sie wirken und leben sollen, mit den Ideen, für die sie vielleicht ihr Leben einsetzen sollen, bekannt zu machen.“ Das ist eine sehr schwere Anschuldigung, und es ist aufs

tieffte zu beklagen, daß sie von so angesehenen Stelle aus erfolgt. Weiß General von Bernhards nichts von der beklagenswerten Lücke, die zwischen dem 14. und 20. Lebensjahre klappt und die jungen Menschen jedem Einflusse schutzlos preisgibt. Diese Frage war ja auch für die Unterrichtsverwaltung brennend geworden und sie wurde vor einigen Jahren auf die Tagesordnung sämtlicher preussischer Lehrerkonferenzen gesetzt und über die Verhandlungen wurden sehr eingehende Berichte eingefordert. Leider scheinen sie als wertvolles Material in den Aktenchränken des Ministeriums zu lagern, wenigstens herrscht auf der ganzen Linie seitdem tiefes Schweigen. Wenn nun solch ein junger Mensch, der in der Schule einen tüchtigen vaterländischen Geschichtsunterricht genossen hat, mehrere Jahre einer sozialdemokratischen Organisation angehört hat, die ihm in zielbewußter Absicht unsere nationalen Größen und Ideale veretelt und den Geschichtsunterricht der Schule als Geschichtsfälschung gebrandmarkt hat, als Rekrut nach den Thaten der vaterländischen Geschichte oder nach unseren nationalen Helden gefragt wird, so wird er sich wohl hüten, seine höhere Weisheit an den Mann zu bringen; er wird sich in Schweigen hüllen oder irgendeine „laudumme“ Antwort geben, wie ja wohl der militärische Ausdruck lautet, die dann allgemeines Staunen verursacht. Am Geschichtsunterricht der Schule liegt es nicht, er erfreut sich theoretisch und praktisch der größten Pflege, wie ein Blick auf die Literatur genügend zeigt. Nicht viel anders wird es sein, wenn der junge Mensch in den Bannkreis eines vaterlandslosen Ultramontanismus geraten ist, wie ihn Joseph Lauff in seinem neuesten, an anderer Stelle besprochenen Romanes schildert, und wie er in der vielgenannten Vorromäus-Enzyklika zum Ausdruck kam. Vor einigen Jahren wurde die Schule, an der der Rundschauer arbeitet, einer Revision unterzogen. Am Schlusse derselben sprach der Dirigent der Schulabteilung der königlichen Regierung zu mehreren Lehrern: „Und nun sagen Sie mir, meine Herren: Wie kommt es, daß diese Schüler bei so treuer Arbeit und bei solch gründlichem Geschichtsunterricht später in nationaler Hinsicht so versagen?“ Hier genügte eine kurze Andeutung, und die Ursache war erkannt und anerkannt. Dazu kommt noch, daß unsere Schüler in einer Zeit aus der Schule entlassen werden, wo die geistige Entwicklung wie die körperliche eine absteigende Kurve zeigt. Die höheren Schulen behalten ihre Schüler, die Volksschule muß sie gerade in dieser kritischen Periode entlassen und dem Zufall preisgeben. Könnte die Schulzeit nur um ein Jahr verlängert werden, so wäre die Lücke bis zur Militärzeit weniger bedenklich. So muß immer wieder darauf hingewiesen werden. Und es gereicht uns zur besonderen Freude auf einen anderen hochverdienten General hinweisen zu können, der den ursächlichen Zusammenhang besser erkannt hat als v. Bernhards. Es ist der greise Graf Häfeler. Er gehört zu den überzeugtesten Vertretern der Forderung einer allgemeinen Fortbildungsschule.

In München ist ein heftiger Kampf um das System Kerschensteiner entbrannt. So freudig es zu begrüßen ist, wenn die Schulfragen aufhören, bloße Zunftfragen der Lehrer zu sein, so fraglich muß der Gewinn erscheinen, wenn die Schule in das Parteigetriebe hineingezogen wird, wie es in München der Fall zu sein scheint. Nachdem von der Zentrumsseite aus eine lebhafteste Hege gegen den liberalen Dr. Kerschensteiner in Szene gesetzt worden, hat jetzt eine große nationalliberale Versammlung für ihn Stellung genommen und folgende Resolution gefaßt: „Die von der Nationalen Partei München einberufene, sehr stark besuchte Versammlung erblickt mit dem Referenten Stadtschulinspektor Schmid in der auf Grund des Systems Kerschensteiner aufgebauten Organisation des städtischen Volksschulwesens eine bedeutsame pädagogische Tat. Die Versammlung weist mit Entrüstung die unsächlichen Angriffe gegen die Person und die Methode des Stadtschulrates Dr. Kerschensteiner zurück. Es ist unverkennbar, daß aus parteipolitischen Gründen gegen diesen verdienstvollen Mann vorgegangen wird ungeachtet der Tatsache, daß dadurch das Ansehen unserer Vaterstadt geschädigt und Lehrer wie Schüler gehemmt werden. Die Versammlung versichert Dr. Kerschensteiner erneut ihres Dankes und ihres Vertrauens und weiß sich in ihren Anschauungen einig mit dem übergroßen Teile der Münchener Bevölkerung.“ — Dr. Kerschensteiner ist kürzlich von einer Reise nach Amerika zu-

rückgelehrt, wo er unter großem Beifall Vorträge über seine Schulorganisation gehalten hat.

Frequenz der staatlichen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Das Novemberheft des Zentralblatts für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen veröffentlicht eine Übersicht über die Besuchsziffer der staatlichen Ausbildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen nach dem Stande vom 1. Mai 1910. Danach wiesen an diesem Tage die Lehrerseminare eine Zöglingzahl von 16 405 (10 703 ev. und 5702 kath.) auf, von denen 5974 (3883 ev., 2091 kath.) der 3. Klasse, 5488 (3574 ev., 1914 kath.) der 2. Klasse und 4983 (3246 ev., 1697 kath.) der 1. Klasse angehörten; 4670 (4317 ev., 2153 kath.) lebten im Internat, 9935 (6386 ev., 3549 kath.) im Externat. Die vergleichsweise herangezogenen Ziffern für 1909 lauten: Gesamtzahl 15 380 (10 190 ev., 5190 kath.), 3. Klasse: 5815 (3820 ev., 1595 kath.), 2. Klasse: 4987 (3287 ev., 1700 kath.), 1. Klasse: 4578 (3083 ev., 1495 kath.). Die Gesamtzahl hat sich danach um 1025 vermehrt, von denen fast die Hälfte den zweiten Klassen zugeflossen ist. Nach den einzelnen Provinzen geordnet, ergeben sich folgende Zahlen: Ostpreußen 971 (881 ev., 90 kath.), Westpreußen 1134 (571 ev., 563 kath.), Brandenburg 1144 ev., Pommern 786 ev., Posen 1403 (641 ev., 762 kath.), Schlesien 2332 (928 ev., 1404 kath.), Sachsen 1502 (1409 ev., 93 kath.), Schleswig-Holstein 645 ev., Hannover 1376 (1191 ev., 185 kath.), Westfalen 1751 (860 ev., 891 kath.), Hessen-Nassau 751 (575 ev., 176 kath.), Rheinprovinz 2310 (772 ev., 1538 kath.).

Die Zahl der Seminaristinnen, die in staatlichen Seminaren ausgebildet wurden, ist um 98 gesunken. Sie betrug 1910: 1645 (713 ev., 928 kath., 4 jüd.), 1909 1743 (798 ev., 938 kath., 7 jüd.). 1910 saßen von ihnen 566 (233 ev., 333 kath.) in den 3. Klassen, 515 (233 ev., 282 kath.) in den 2. Klassen und 564 (247 ev., 313 kath., 4 jüd.) in den 1. Klassen. Für 758 Schülerinnen bestanden Internate, 887 lebten im Externat. Keine Lehrerinnenseminare bestehen in den Provinzen Ostpreußen, Westpreußen, Pommern und Hannover. Die andern Provinzen rangieren in folgender Reihenfolge: Westfalen 381, Rheinprovinz 331, Schlesien 281, Posen 104, Hessen-Nassau 131, Brandenburg 128, Sachsen 106, Schleswig-Holstein 91.

Eine ganz ansehnliche Zunahme, die sicherlich als eine Wirkung des neuen Lehrerbildungsgesetzes anzusprechen ist, haben die Präparandenanstalten zu verzeichnen. Die Gesamtzahl betrug 1910: 21 202, 1909: 19 279. Die Zunahme betrug 1923, daran sind die evangelischen mit 14 090 — 12 764 = 1326, die katholischen mit 7112 — 6515 = 597 beteiligt. Nach der Verteilung auf die einzelnen Klassen ergibt sich folgendes Bild: 1910: 3. Klasse: 8184 (5440 ev., 2744 kath.), 1909: 7232 (4819 ev., 2415 kath.), 2. Klasse: 6914 (4564 ev., 2350 kath.), 1909: 6192 (4094 ev., 2098 kath.), 1. Klasse: 6104 (4086 ev., 2010 kath.), 1909: 5755 (3953 ev., 2002 kath.). Die Zunahme beträgt also bei den 3. Klassen 952, bei den 2. Klassen 722, bei den 1. Klassen 249. Die einzelnen Provinzen sind an der Gesamtzahl in folgender Weise beteiligt: Ostpreußen 1388, Westpreußen 1298, Brandenburg 1988, Pommern 1092, Posen 1589, Schlesien 3040, Sachsen 1924, Schleswig-Holstein 838, Hannover 1749, Westfalen 2079, Hessen-Nassau 1010, Rheinprovinz 3207. Nur 1874 waren in Externaten untergebracht, 19 327 genossen die Vorzüge des Lebens.

Die an verschiedenen Anstalten eingerichteten außerordentlichen Kurse und Nebenkurse zeigen einen Rückgang der Besuchsziffer mit Ausnahme derjenigen der Lehrerinnen. Es wurden in solchen Kursen ausgebildet 1353 Seminaristen (1909: 1692), 180 Seminaristinnen (1909: 159), 2868 Präparanden (1909: 3069).

2. Aus pädagogischen Aufsätzen.

Neue Bahnen im Turnunterricht. Hochheiser. „Päd. Bl. f. Lehrerbild.“ 1910. Heft 7: Übungen in früher Bewegung zur Anregung für Herz, Lunge und Verdauungsorgane (Häpfen, Springen, Laufen, Hoch- oder Fallübungen) müssen in jeder Turnstunde auftreten. In jeder Turnstunde ist die gute Körperhaltung im Stehen und Gehen zu üben. Die Halle darf nur bei ungünstigem

Wetter benutzt werden und auf kürzere Zeit bei Übungen an solchen Geräten, die sich nicht auf den Turnplatz bringen lassen. Umfangreiche Berücksichtigung des Gerätturnens, wobei kein Zögling mehr als neun Uebende vor sich haben darf. Die Sauberkeit in der Ausführung einer Übung ist nicht durch endlose Wiederholungen in derselben Stunde, sondern durch häufige Anwendung und Wiederholung in verschiedenen Stunden zu erreichen. Gang einer Turnstunde: Freitübungen für alle Körperteile, 10–15 Min. — Lauf- und Springübungen, 10 Min. — Gewöhnlicher Gang zur Beruhigung des Herzens und der Lunge, 5 Min. — Gerätübungen, sowohl Hang- als Stützübungen (im Sommer dafür ev. volkstümliche Übungen und Spiele), 20 Min. — Zum Schlusse, wenn nötig, 3–5 Min. beruhigende Übungen.

Zur Reform der Grundklasse. J. Erler. „Freie bayr. Schltzg.“ 10. Nr. 6: Alles bisher von den Reformen Angeführte (Formen usw., Betätigung auf Spaziergängen und im Schulgarten, Gelegenheits- und Gesamtunterricht) kann unmöglich als Zentrum des Elementarunterrichts betrachtet werden. Von namhaften Pädagogen vermittelnder Richtung werden diese Reformvorschläge nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck angesehen; die mannigfaltige Betätigung, die Anleitung zum Beobachten usw. sind Mittel zur Geistesbildung. Nicht „Arbeits- oder Schaffenschule“, sondern Erziehungsschule, nicht manuelle und visuelle Schärfe und Tüchtigkeit soll erstrebt werden, sondern Ausbildung des Gefühls und Willens. Um dieses Ziel zu erreichen, muß ein die Gesinnung bildender Stoff als konzentrierender Mittelpunkt geschaffen werden oder erhalten bleiben. Das haben die Leipziger — allerdings nicht mit Betonung einer beherrschenden Stellung — erkannt und fordern dazu: Wichtig für das erste Schuljahr bleibt die sprachliche Ausbildung des Kindes. Sie soll nicht, wie im heutigen Unterricht, durch Sachbeschreibung, sondern durch Erzählung gepflegt werden. Bei der Dingbeschreibung fehlt dem 6jährigen Kinde die nötige Konzentration der Aufmerksamkeit, wie auch das erforderliche abstrakte Denken. Seiner ganzen physischen und psychischen Beschaffenheit nach drängt es zur Handlung und zur Darstellung der Handlung. Diese ist gegeben in der Erzählung. Tritt man in der Schule vorurteilsfrei an die Kinder heran, erzählt man ihnen, läßt man sie erzählen, so wird bald ein reges Leben entstehen. Die aus dem deutschen Familienleben hervorgewachsenen Märchen bieten zugleich geeignete Belebungsstoffe für systematische Behandlung des nächsten Umkreises des Kindes. Sie geben Anknüpfungspunkte und Anregungspunkte dazu. Auch dem Erlernen von leichtfaßlichen und kindertümlichen Reimen als Belebung des Gesamtunterrichts wird das Wort geredet.

Ergebnisse eingehender Untersuchungen über die geistige Bildungsfähigkeit im Laufe des Schularbeitstages in den Helsingforsker Volksschulen. D. M. Oster-Blom. „Zeitschr. für exper. Pädag. X.“ 2/3: 1. Der geteilte Stundenplan ist vorteilhafter als der fortlaufende fünfstündige Stundenplan. 2. In den Morgenstunden ist die geistige Leistungsfähigkeit etwas geringer als später am Tage. Die 2., 3 und auch noch die 4. Stunde vermögen höhere Leistungen zu liefern als die 1. Die Nachmittagsstunden von 4–6 Uhr sind zu geistiger Arbeit einigermaßen besser geeignet als die frühen Morgenstunden, unter der Voraussetzung allerdings, daß eine genügend lange Erholungszeit vorangegangen ist. 3. Weder die 1. noch die 5. Stunde eignen sich für Fächer, die größere geistige Anstrengung erfordern. 4. Das Turnen ist nicht als ein die geistige Anstrengung kompensierendes Fach anzusehen. Einschiebung der Turnstunde zwischen andere Fächer wird darum in den meisten Fällen nicht zu empfehlen sein. Ihre Verlegung auf die 1. Stunde wirkt um so ungünstiger auf die folgenden Stunden, je mehr die Kinder schon vom Wandern zur Schule angestrengt sind. Am vorteilhaftesten wäre es, das Turnen in die letzte Schulfunde zu verlegen. In keinem Falle sollte ihm eine Stunde folgen, die besondere geistige Anstrengung verlangt. 5. Bei zu kurzem Schulwege sind die Kinder empfindlicher gegen unbedeutendere Anstrengungen. Ein Weg von 1–1,5 km (bei älteren Knaben auch von 2 km) scheint wohl angemessen zu sein.

Das biologische Experiment. R. D. Börner. „Monatsschrift f. d. elem. naturw. Unterr.“ 10. Heft 4: Der biologische Versuch muß einfach sein. Wenn irgend möglich, soll der Versuch dem Schüler als Hausaufgabe gestellt werden. Das Ziel des Versuchs muß klar hervortreten. Nebenerscheinungen sind zu berücksichtigen. Der Zweck des Versuchs muß in kurzer Zeit erkennbar sein. Die Bedingungen müssen scharf hervorgekehrt werden. Das zu erwartende Ergebnis darf nicht vorher angekündigt werden. Auch die Beobachtungen, die als Aufgabe gestellt werden, sollen ihre Erklärung in dem vorausgegangenen Unterricht finden. Gewonnene Erkenntnisse sollen durch die Schüler weiter verfolgt werden. Der Schüler halte sich in einem Einmacheglas dieselben Exemplare, die im Schulaquarium als Versuchsgegenstände gehalten werden. Von mikroskopischen Präparaten muß angegeben werden, welchem Pflanzenteil sie entnommen und wie sie hergestellt worden sind. Sie sollen dem Schüler auch ohne Vergrößerung vor Augen gestellt und erst mit der Lupe betrachtet werden. In jedem Präparat wird nun ein bestimmter Teil betrachtet. Dieser wird vor der Betrachtung in einer Faustzeichnung an der Wandtafel erläutert. Die wirkliche Größe der mikroskopischen Objekte muß rechnerisch festgestellt werden.

Der Aufsatzunterricht im Rahmen der modernen pädagogischen Bestrebungen. W. Gauß. „Neue Bl. aus Südd.“ Der Aufsatzunterricht leistet im Durchschnitt nicht, was man billigerweise von ihm verlangen kann. Das Eintrichtern unverdauten Wissens und der öde Fragekult erörtern die geistige Selbsttätigkeit und rauben die Grundlage jedes selbständigen Aufsatzes. Die übliche Vorbereitungsweise stellt sich dar als Erarbeitung eines neuen, bezw. als wiederholte Erarbeitung bereits behandelten Lehrstoffes, der Aufsatz selbst als das an der Hand der Disposition schriftlich zusammengefaßte Lehrergebnis. Der Aufsatz muß das Feld freier geistiger Selbstbetätigung werden. Eine besondere Aufsatzmethode gibt es nicht. Aufgabe des Lehrers ist es, den Schüler für den Stoff zu erwärmen und die persönliche Beziehung zum Stoff herzustellen. Die Auswahl erfolgt nach Maßgabe des jeweils erreichten Bildungsstandes. Den Stoff gibt die Welt ab, in welcher das Kind lebt und handelt. Die Korrektur bekunde Achtung vor der selbständigen Arbeit des Schülers. Die rote Tinte soll weniger gebraucht, die mündliche Korrektur mehr gepflegt werden.

Über Systematik und Stoffanordnung im biologischen Unterrichte der Volksschule. O. Krieger. „Monatsschr. f. d. elem. naturw. Unterr.“ 10. Heft 4: „Das System ist als Ausdruck der stammesgeschichtlichen Verwandtschaft der Lebewesen ein wertvoller Bestandteil des biologischen Unterrichts. Eine Anordnung des Unterrichtsstoffes nach dem System und entsprechende Verteilung auf die verschiedenen Stufen ist jedoch zu verwerfen, da sie der sich allmählich entwickelnden geistigen Reife der Schüler nicht genügend Rechnung trägt. Für die Stoffverteilung und -anordnung sind vielmehr biologische Verhältnisse maßgebend. Auf allen Stufen werden zwanglos natürliche Gruppen gebildet. Im letzten Schuljahr wird aus dem gesamten behandelten Stoff eine allgemeine Systematik als Übersicht über das Reich der Lebewesen erarbeitet.“

3. Sprachdecke des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Folgt ihrem Beispiel!

Schon hier und da hat die eine und andere Schriftleitung in dankenswerter Weise ihre Mitarbeiter aufgefordert, sich in ihren Beiträgen einer reinen und einwandfreien Sprache zu befleißigen. Kürzlich geschah das wieder von der zu Breslau erscheinenden, von Alfred Langewort herausgegebenen „Zeitschrift für allgemeine Rechtskunde, Gesetz und Recht“. Diese Bitte, die hiermit zu häufiger Nachahmung empfohlen sei, lautete wie folgt: „Der Allgemeine Deutsche Sprachverein hat ein auch uns zugegangenes Rundschreiben an die Presse gesandt, in dem er dankbar deren Mitarbeit im Kampfe für ein gutes und reines Deutsch anerkennt, zugleich aber feststellt, daß Sprachreinheit noch viel eifriger erstrebt werden könne und müsse, als dies bisher geschehen sei. — An unsere geehrten Mitarbeiter richten wir die höfliche Bitte, die mühevollen Arbeit des

Sprachvereins auch ihrerseits gütigt dadurch zu unterstützen, daß sie in ihren Beiträgen für unsere Zeitschrift tunlichst jedes Fremdwort durch einen guten deutschen Ausdruck ersetzen, soweit es zwanglos geschehen kann. Das Büchlein „Die Amtssprache“ von Landgerichtsrat Karl Bruns zeigt, daß eine Verdeutschung der hauptsächlichsten im Verkehr der Gerichts- und Verwaltungsbehörden sowie in Rechts- und Staatswissenschaften gebrauchten Fremdwörter sehr wohl möglich ist“.

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Rein, **Wilhelm II.** Eine Festgabe zum 50. Geburtstage unsers Kaisers für Kinder vom 6.—10. Lebensjahre. Mit 2 Bildern. Gerdes u. Hölzel, Päd. Verlagsbuchhandlung Berlin. Pr.: 40 Pf.

Die kleine 24 Seiten starke Schrift gibt das Lebensbild unsers Kaisers, wie es von 6—10jährigen Kindern erfasst werden kann. Das Büchlein eignet sich auch heute noch als Prämie für fleißige Kinder. Den ersten Geschichtsunterricht wird es fruchtbringend gestalten. Wegen der auf 15 Seiten erhaltenen Gedichte, die sich zu Deklamationen am Geburtstage unsers Kaisers für Mittel- und Oberstufe trefflich eignen, wird dieses billige Büchlein jedem Lehrer gern willkommen sein. Ferd. Brehmer.

A. Geher, **Sagen und historische Erzählungen in schulgemäßer Behandlung.** Für die Mittelstufe mehrklassiger Volksschulen, sowie nach psychologisch Methode und im Sinne modernster Bestrebungen. 322 S. Leipzig 1909, Kesselringsche Hofbuchhandlung. Pr.: geb. M. 4,20.

Verfasser bietet keine ausgeführten Vorbereitungen, sondern unter A Erzählungen und Sagen, die andern Büchern entnommen sind, unter B Ergebnisse der Besprechung und unter C und D Sätze zur Vertiefung und Anwendung. Wenn er im Vorwort behauptet, „völlig neue Bahnen“ zu beschreiten, so beweist das, daß er mit der Geschichte der Methodik nicht genügend vertraut ist. Zillig hat diese Forderungen schon vor 30 Jahren aufgestellt. Leider sind die Ergebnisse nicht frei von Irrthümern und Übertreibungen. Man kann doch sicher nicht im Ernste behaupten, daß der große Kurfürst den Grund gelegt habe „zu unserer heutigen Industrie“. Wer geschichtliche Lehrbücher schreibt, darf sich durch den Ausdruck „Verbündete“ nicht zu dem Irrtum verleiten lassen, Österreich habe schon im Mai 1813 mit Preußen gegen Napoleon gekämpft, der muß wissen, daß Österreich erst am 12. August den Krieg erklärte, und daß das förmliche Bündnis erst am 9. Septbr. zu Teplitz geschlossen wurde. Die Verbündeten zogen auch nicht „wenige Tage“ nach der Schlacht von Waterloo in Paris ein, sondern volle drei Wochen später (18. Juni bis 7. Juli). Übrigens war auch die Schlacht nicht bei Waterloo, sondern bei Belle-Alliance. Wellington bezeichnete seine Schlachten stets nach seinem letzten Quartier. Wir haben gar keinen Grund, diesen Gebrauch mitzumachen, um so weniger, als die Schlacht ohne das Eingreifen Blüchers bei Belle-Alliance zu einer Niederlage der Engländer geworden wäre. — Durch Verurteilung der Arnoldschen Richter beging Friedrich der Große sachlich Unrecht, da unzureichende Einsicht kein Gegenstand des Strafrechts ist. Die Kabinettsorder Friedrich Wilhelm II. vom 14. Novbr. 1786 erklärt die Verfügungen ausdrücklich als Folgen eines Irrthums, wozu der „ruhmwürdige Justizeifer Unseres in Gott ruhenden Oufels Majestät durch unvollständige, der wahren Lage der Sache nicht angemessene Berichte übel unterrichteter und praokupierter Personen verleitet worden“. Die Frage, ob die richterlichen Entscheidungen sachlich richtig waren, spricht hier gar nicht mit. — An dem Tode Barbarossas haben die Zeitgenossen nicht gezweifelt, die Friedrichsage bezog sich ursprünglich auf Friedrich II. — Otto der Große ließ die königlichen Rechte nicht durch Pfalzgrafen ausüben, sondern er machte die Kirche zum wichtigsten Träger der Reichsverwaltung. Um aber der hohen Geistlichkeit sicher zu sein, mußte er auch über das Papsttum verfügen können; das konnte er nur als

römischer Kaiser. Die Kaiserkrone war kein Schmuckstück für ihn, sondern der Schlussstein des deutschen Staatsgebäudes. — Die Erzählung vom Stallmeister Froben ist unhistorisch. Erst nach Frobens Tod hat Friedrich Wilhelm das Roß seines Leibjägers Uhe bestiegen. C. Ziegler.

J. Berndt, **Präparationen für den Geschichtsunterricht**. 1. Band: Von der deutschen Urzeit bis zum westfälischen Frieden. 245 S. Osterwied a/S. 1909, A. W. Zickfeldt. Pr.: M. 3,20, geb. M. 4,—.

Das Buch schließt sich methodisch und stofflich an die Methodik von A. Rude an; es enthält nicht ausgeführte Lehrproben, sondern Entwürfe, große Richtlinien, Andeutungen und Hinweise. Die Quellenstücke sind nicht mit abgedruckt, Rudes Quellenlesebuch wird vorausgesetzt. Die Wirtschafts- und Sozialgeschichte wird besonders berücksichtigt. Historisch steht das Werk auf der Höhe der Wissenschaft. Ein durchaus zuverlässiger Führer und Berater! cz.

A. Böhling, **Napoleon**. Von Elba nach St. Helena. Drama. Leipzig 1909, Kien-Verlag. Pr.: M. 2,—, geb. M. 3,—.

Prof. Böhling ist durch seine Werke über Napoleon bestens bekannt. Hier führt er uns das Drama der hundert Tage in künstlerischer Vertiefung dramatisch vor. cz.

Dr. Fr. Neubauer, **Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen**. Ausgabe B. I. Teil für die Klassen 7 und 6 bearbeitet von J. Balzer. Mit 19 Abbildungen. 4. nach den Lehrplänen vom 12. Dezbr. 1908 umgestaltete Auflage. 152 S. Pr.: geb. M. 1,60. II. Teil. Griechische und römische Geschichte für die 5. Klasse. Mit 34 Abbildungen. 5. nach den Lehrplänen vom 12. Dezbr. 1908 umgestaltete Auflage. 132 S. Pr.: geb. M. 1,60. III. Teil. Geschichte des Altertums. 15. Auflage. 147 S. Pr.: geb. M. 2,40. Halle a/S. 1909, Buchhandlung des Waisenhauses.

Wir machen mit großer Freude auf die neuen Auflagen dieses ausgezeichneten Werkes aufmerksam. cz.

Dr. Max Kemmrich, **Die Deutschen Kaiser und Könige im Bilde**. Ein Ergänzungsbuch zum deutschen Geschichtsunterricht. Karton. Pr.: M. 2,50. Leipzig, Klinckschmidt & Biermann.

Vorliegender Atlas ist chronologisch angeordnet und umfaßt die Zeit von Karl dem Großen bis zu Karl IV. Die vorzüglichen Bildnisse und die zahlreichen Abbildungen von Trachten, Geräten, Siegeln, Malerei, Goldschmiedkunst und Buchkunst werden durch Jahreszahlen, Stichworte und Begleittext in den historischen Rahmen eingefügt. In erster Linie für höhere Schulen bestimmt, kann es doch auch dem Lehrer der Volksschule zur Vertiefung seiner historischen Bildung wertvolle Dienste leisten. cz.

Krüger, **Theoretisch-praktische, auch zum Selbstunterricht geeignete Violinschule**. 208 S. Köln, P. J. Tonger. Pr.: geb. M. 1,—.

Der große Geiger Paganini war in der Hauptsache Autodidakt, und der Violinvirtuose Viextemps verdankte sein außerordentliches Können fast nur sich selbst. Wenn diese beiden begnadeten Künstler auch nur Ausnahmen bilden, so ist doch durch sie der Beweis geliefert, daß eine Selbstunterweisung auf der Violine nicht zu den unmöglichen Dingen gehört. Allerdings wird der überwiegend größte Teil der Musikkreunde die Hilfe des Lehrers nicht entraten können. Wo aber ein solcher nicht zur Verfügung steht, mag der Schüler zur Selbsthilfe greifen. Zu diesem Behufe empfehlen wir das obengenannte Werkchen, das alles wirklich Notwendige bringt. In der Hand des Lehrers wird die neue Schule erst recht gute Früchte zeitigen, wie denn überhaupt der Unterricht durch einen Lehrer das Normale ist, Selbstunterweisung bleibt immer nur ein Notbehelf.

Schmitz, **Richard Wagner**. 150 S. mit Porträt. Leipzig, Quelle & Meyer. Pr.: geb. M. 1,25.

Neben den zahlreichen Schriften über Wagner wird das vorliegende Buch seinen besonderen Platz einnehmen. Die fünf Kapitel seines Inhalts tragen als Überschriften: Jugendzeit und Jugendwerke. Entwicklung zur Reife. — Hof-

kapellmeister in Dresden: Rienzi. Holländer. Tannhäuser. Lohengrin. — Im Exil: Wagner als Theoretiker. Der Ring des Nibelungen. Tristan. — Unter königlichem Schutz: Die Meistersinger von Nürnberg. — Die Bayreuther Festspiele: Parsival. Nicht nur Wagner den Musiker, sondern auch W. den großen Dramatiker, dem sich Ton und Wort in gleicher Weise zur Verwirklichung seiner künstlerischen Ideen anbieten, versteht der Autor uns nahe zu bringen. Jedem, der dieses Schriftchen zur Hand nimmt, eröffnen sich große neue Gesichtspunkte, und mancher wird den Wagnerschen Werken mit ganz anderem Verständnis gegenüberreten wie vorher. D.

Sütting u. Billig, Größeres Liederbuch. Neu bearbeitet von R. Werner. 72 S. 11. Aufl. 1. Heft: Für Unter- und Mittellassen. Berlin und Hannover, Carl Meyer. Pr.: 30 Pf.

Eine Sammlung, welche den neuen Forderungen nach jeder Seite Rechnung trägt und sich auch künftighin Freunde erwerben wird!

Max Battke, Jugend-Gesang. Sammlung mehrstimmiger Lieder in losen Blättern für den Schulgebrauch. 2 Hefte Nr. 201–220 u. 221–240. Berlin-Gr. Lichterfelde, Friedr. Bieweg. Pr.: Jedes Heft M. 1,—, 1 Blatt 5 Pf.

Das Werk bringt deutsche und ausländische Volkslieder, Beiträge der namhaftesten älteren und neueren Komponisten. Auswahl und Bearbeitung der Melodien finden sicherlich den Beifall der Kollegen. Für die Anschaffung in losen Blättern spricht manches; doch erheben sich auch wichtige praktische Gründe dagegen.

Karl Schotte, Kleine Lieder aus der Sammlung „Aus Kindertagen“ in 2 Heften. Für ein- und dreistimmigen Kinder- oder Frauenchor in Musik gesetzt. Pr.: à Heft 40 Pf. Berlin-Gr. Lichterfelde, Friedr. Bieweg.

Wenn uns auch der Tonfall beim erstmaligen Hören teilweise sonderlich anmutet, vermögen wir doch die gute Absicht des Herausgebers nicht zu verkennen. Nach und nach gewöhnt man sich schon an solche nach Text und Melodie eigenartige Lieder. D.

Bernhard Runge, R. Gast u. M. Gujnde: a) **Singefibel für den Schüler** (25 Pf.), **desgl. für den Lehrer** (40 Pf.), b) **Liederbuch für die Mittelstufe** (40 Pf.), **desgl. für die Oberstufe** (60 Pf.). Berlin, Fromwig & Sohn.

Die Verfasser haben auf dem Gebiete der Gesangsmethodik klangvolle Namen, und manche bewährte Anregung verdankt ihnen das Entstehen. Deshalb verraten auch die obengenannten Werken die weitschauenden Theoretiker wie die umsichtigen Praktiker. Wer sich an die streng stufenmäßigen Darbietungen hält, wird gewiß gute Erfolge erzielen. D.

Theodor Krause, Der Unterricht im Gesange. 42 S. Sonderabdruck aus „Schumann u. Voigt“, Lehrbuch der Pädagogik, 3. Teil. Hannover u. Berlin, Carl Meyer. Pr.: 80 Pf.

Das Schriftchen rückt den Gesangsunterricht nach seinen verschiedenen Seiten in den Kreis der Erörterungen und beleuchtet besonders die praktische Durchführung des Notensingens. Seinen Darlegungen pflichten wir in vollem Umfange bei. D.

Das Turnen der Knaben. Maul, weil. Direktor der Groß. Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe. Langensalza 1908, Beyer & Söhne. Pr.: 75 Pf.

Jedem Turnlehrer sind die berühmten Maulschen Turnwerke, wenn nicht alle so doch zum Teil, bekannt. Mit Freuden wird er auch dieses 62 Seiten starke Schriftchen lesen, findet er doch viel Anregendes darin. Der Inhalt zerfällt in 7 Kapitel. Wir lesen: 1. Wesen und Zweck des Turnens. 2. Die geschichtliche Entwicklung des Turnens. 3. Die Turnübungen. 4. Die Turnstätten und die Turnzeit. 5. Turnstufen und Turnlehrplan. 6. Turnbetrieb. Zahn- und Spießsystem. 7. Leit- und Grundsätze, die der Erteilung des eigentlichen Turnunterrichtes zugrunde liegen sollten. Ferd. Brehmer.

Im Verlage von Wilhelm Weicher in Berlin ist eine Sammlung Kunstbücher erschienen, das Bändchen zu 80 Pf., auf die wir erneut empfehlend aufmerksam machen möchten. Vor uns liegt Bändchen Nr. 27, enthaltend **Dürers Meisterbilder**: 60 wohlgelungene Reproduktionen nach Originalen, die als besonders charakteristisch für das Kunstschaffen Dürers von dem bekannten Kunstschriftsteller und Dürerforscher Prof. Dr. Heinrich Wölfflin ausgewählt wurden. — In zwei weiteren Bändchen bringt der Verlag die **Meisterstücke der Bildhauerkunst** in zusammen 120 Reproduktionen, die in Anbetracht des kleinen Formats als trefflich gelungen zu bezeichnen sind. Die Auswahl der Werke wurde von Dr. Georg Gronauer besorgt. — Für die Einführung in die Geschichte der Bildhauerei, sowie als kleines Nachschlagewerk bestens zu empfehlen.

B.

Kotte, Dr. E., Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts im sächsischen Seminar. 45 S. Dresden 1908, Bleyl & Raemmerer. Pr.: 80 Pf.

In seinen anregenden zeitgemäßen Ausführungen weist der Verfasser zunächst den Vorwurf zurück, die sächs. Seminare hätten nicht die geeigneten Lehrkräfte zur Erteilung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Sodann wendet er sich gegen die unberechtigte Bevorzugung des Geschichts-, Sprachen- und Musikunterrichts, sowie gegen die Forderung aus Lehrerverreisen, eine zweite Fremdsprache in den Lehrplan aufzunehmen. Er macht der sächsischen Lehrerschaft den berechtigten Vorwurf, gegenwärtig vollkommen im Banne der sprachlich-historischen Schulung zu stehen. Er befürwortet für eine wesentliche Entlastung des Lehrplanes. „Wir müssen eben“, um mit Nietzsche zu reden, „die Kraft haben und von Zeit zu Zeit auch anwenden, eine Vergangenheit zu zerbrechen und aufzulösen, um leben zu können“. Ferner weist der Verfasser darauf hin, daß die Naturwissenschaften mit Recht eine führende Stellung beanspruchen können nicht nur wegen ihrer großen Bedeutung für die Lösung gegenwärtiger und zukünftiger wirtschaftlicher Zeitaufgaben, sondern auch wegen ihrer wertvollen erziehlischen Momente. Zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts stellt er folgende Forderungen: 1. Es werde der biologische Unterricht eingeführt. 2. Den exakt-naturwissenschaftlichen Fächern falle die Aufgabe zu, dem biologischen Unterrichte das physikalisch-chemische Weltbild an die Seite zu stellen. 3. Man schaffe einen Laboratoriumsunterricht für praktische Schülerübungen. Das Ergebnis seiner Ausführungen faßt der Verfasser dann in der Forderung zusammen: Nicht mehr Wissen, sondern besseres Wissen und besser verarbeitetes Wissen. Die Schrift ist sine ira et studio geschrieben und kann nicht nur allen Lehrern, sondern an erster Stelle den maßgebenden Faktoren in der Lehrerbildung „zur weiteren Erwägung und Berücksichtigung“ warm empfohlen werden.

Koch.

Menzer, Dr. A., Der menschliche Organismus und seine Gesundheit. 159 S. Leipzig 1909, Quelle & Meyer. Pr.: geb. M. 1,25.

Seit Jahren ist der Kenntnis und vernunftgemäßen Behandlung des menschlichen Organismus allgemein größere Aufmerksamkeit geschenkt. Ist der Mensch erkrankt, so ist der Arzt am Plage; um aber Krankheiten zu verhüten, hat der sachkundige und erfahrene Verfasser das Wichtigste aus allen Gebieten der Anatomie und Pathologie, soweit es für den Laien Bedeutung haben kann, in gut verständlicher Form geboten. Besonders ist den Kapiteln „Krankheitsursachen“ und „Gesunderhaltung des menschlichen Körpers“ ein breiter Raum gewidmet. Das Buch ist jedem Gebildeten, besonders aber Lehrern und Eltern sehr zu empfehlen.

Koch.

Prof. Scheiner, Populäre Astrophysik. Mit 30 Tafeln und 210 Fig. im Text. Leipzig, Teubner. Pr.: geb. M. 12,—.

Verfasser ist a. o. Prof. d. Astrophysik in Berlin und Hauptobservator am astrophys. Observat. bei Potsdam. Er scheint der berufenste Mann zu sein, die erste pop. Astrophysik zu schreiben. Schon seit den ältesten Zeiten begegnet man einer großen Aufmerksamkeit für die Astronomie im Volke, sie erregt das allgemeinste Interesse von allen exakten Wissenschaften. Davon zeugen die vielen

pop. Astronomien, die immer wieder neue Auflagen erlebten. In den letzten Jahrzehnten hat sich eine neue Zweigwissenschaft der Astronomie, die Astrophysik, zu einer umfangreichen Wissenschaft herausgebildet. Um die auf diesem Gebiet erreichten Fortschritte zum allgemeinen Verständnis zu bringen, hat sich Verf. zur Herausgabe vorlieg. pop. Astrophysik entschlossen. Sie ist aus einer Reihe von Vorlesungen entstanden, die zur Einleitung in die Gebiete der Spektralanalyse, der Photometrie und der Photographie der Gestirne dienten, um die Studierenden in die Methoden und Ergebnisse der astrophys. Forschung einzuführen, bevor er sie vor das tiefergehende Studium stellt. Vorliegende pop. Fassung ist somit nicht für den Fachgelehrten, sondern für den gebildeten Laien geschrieben, bei dem er die pop. astronomischen Kenntnisse voraussetzt. Verf. hat math. Betrachtungen möglichst vermieden, oder sie dem Standpunkt eines Gymn.-Abiturienten angepaßt. Ein großer Wert haben die vielen Taf. u. Fig. So ist vorlieg. Astrophysik der erste Versuch, auf diesem Gebiete populär zu sein. H. M.

Ad. Hollenberg, Seminaroberlehrer a. d. Naturlehre für Volksschulen. **Wiederholungsbuch für die Hand der Schüler.** 13. Aufl. 32 S. Langensalza 1908, Beyer & Söhne. Pr.: 20 Pf.

In 32 Abschnitten wird der wichtigste Stoff aus der Naturlehre wiederholt. Die jedem Kapitel angefügten, oft zahlreichen (bis zu 50!) Wiederholungsfragen werden manchem Lehrer recht lieb sein, da sie in vielen Fällen das Kausalitätsprinzip im naturwissenschaftlichen Unterricht zur Geltung bringen. Angenehm berührt es auch, daß der Verfasser hin und wieder andeutet, wie der Stoff dem schriftlichen Ausdruck dienstbar gemacht werden kann, während die Beantwortung der Wiederholungsfragen mehr dem mündlichen Ausdruck zugute kommt. Das Heftchen kann unbedenklich den Schülern in die Hand gegeben werden. Da es nur den wichtigsten Stoff behandelt, ist es besonders in wenig gegliederten Schulen mit Vorteil zu gebrauchen. Koch.

Dr. Timm, **Niedere Pflanzen.** 194 S. mit zahlr. Abb. und einer farb. Tafel (Naturw. Bibl. f. Jug. u. Volk). Leipzig 1909, Quelle & Meyer. Pr.: M. 1,80.

Vorliegendes Werk bietet eine Fülle von Lebenserscheinungen aus der großen Zahl von Kryptogamen. Der Herbst und der Winter sind die geeignetsten Zeiten für das Studium der niederen Pflanzen; für den echten Naturbeobachter gibt es das ganze Jahr hindurch keine Pause. — Der allgemeine Teil des Buches führt zurück bis in die frühesten Zeiten der Erdgeschichte und weist darauf hin, wie Kryptogamen Leitfossilien zur Altersbestimmung der einzelnen Perioden sein können. — Der besondere Teil behandelt an der Hand einer Einteilung der Kryptogamen die einzelnen Arten. — Abbildungen und Tafel geben dem Buche eine besonders gute Empfehlung mit. Die Ausstattung läßt nichts zu wünschen übrig. H. M.

2. Verzeichnis der eingesandten Bücher.

Nähere Besprechung bleibt vorbehalten.

Franke, **Der Arbeitsunterricht in der Volksschule.** 35 S. Bels, Langensalza. 60 Pf. — Hughes, **Nußgriffe beim Unterricht.** 120 S. Bed, München. M. 2,—. — Barucha, **Quellen-Lesebuch zur neueren Psychologie und Pädagogik.** 564 S. Schöningh, Paderborn. Preis? — Becker, **Chorübungsbuch für höhere Mädchenschulen.** 197 S. Bieweg, Berlin-Gr. Lichterfelde. Preis? — Becker, **Chorübungsbuch für höhere Mädchenschulen.** Bieweg, Berlin-Gr. Lichterfelde. 1. Heft 44 S., 2. Heft 69 S., 3. Heft 90 S., 4. Heft 90 S. Preis? — Battke, **Jugend-Gesang.** Bieweg, Berlin-Gr. Lichterfelde. Heft 10—14, je 50 Pf. — Frank, **Conkünstler-Lexikon.** 565 S. Merseburger, Leipzig. M. 2,—. — Rahmbohr, **Schneefürst's Liebestat am Christabend.** 14 S. Klotz, Magdeburg. M. 2,50. — Wagner, **Weihnachtsraum.** 11 S. Klotz, Magdeburg. M. 2,50. —

Weber, **Die Technik des Tafelzeichnens**. 56 S. Teubner, Leipzig. Preis ? — Weber, **Die Technik des Tafelzeichnens**. Teubner, Leipzig. Mit Mappe M. 6,— — Müller-Gräfe, **Willst du malen**. Schreiber, Eßlingen. Nr. 244 und 245. Preis ? — **Schreibers Anleitung zum Vorzeichnen**. Schreiber, Eßlingen. Nr. 381 13 S., Nr. 382 13 S. Preis ? — **Schreibers Anleitung zum Formen in Ton und Plastilin**. Schreiber, Eßlingen. Nr. 452 u. 453. Preis ? — **Schreibers Ausschneide-Arbeiten für Glanzpapier**. Nr. 237. Preis ? — **Neue Folge von Schneiders Ausschneide-Arbeiten für Glanzpapier**. Mittelstufe Nr. 251. Preis ? — Rübenkamp, **Vaterländische Erdkunde**. 126 S. Meyer, Hannover. 70 Pf. — Walt, **Heimatkunde von Thal**. 162 S. Huber, Frauenfeld. Preis ? — Wulle, **Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten**. 360 S. Schroedel, Halle. M. 4,—. — **Schöne, Adolf Trommaus Erdkunde für Mittelschulen**. 130 S. Schroedel, Halle. M. 1,—. — **Hartlebens Volks-Atlas**. 25 Lieferungen à 50 Pf. — Baß, **Deutsches Realienbuch**. Ausgabe B. 501 S. Frandh, Stuttgart. M. 2,—. — Lewes, **Geometrische Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen**. 13 S. Bredt, Leipzig. Preis ? — Lewes, **Geometrische Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen für die Hand der Schüler**. 32 S. Bredt, Leipzig. 30 Pf. — Edert, **Geometrie für Mittelschulen und verwandte Anstalten**. 95 S. Meyer, Hannover. M. 1,20. — Fentner, **Arithmetische Aufgaben**. 123 S. Salle, Berlin. M. 1,10. — Moraw, **Rechenbuch für Oberklassen**. 89 S. Remnich, Leipzig. 70 Pf. — Fentner, **Lehrbuch der Geometrie**. 178 S. Salle, Berlin. M. 2,—. — Borkamp, **Mathematische Formelsammlung**. 48 S. Franke, Dessau. 80 Pf. — Müller, **Rechenbuch für Mittelschulen**. 32 S. Teubner, Leipzig. 60 Pf. — Fentner, **Arithmetische Aufgaben**. 208 S. Salle, Berlin. M. 1,65. — Ostwald, **Die Schule der Chemie**. 441 S. Vieweg, Braunschweig. M. 5,—. — Dettingen, **Die Schule der Physik**. 622 S. Vieweg, Braunschweig. M. 10,—. Schreiber, **Die wichtigsten Versuche des chemischen Anfangsunterrichts**. 120 S. Schroedel, Halle. M. 1,50. — Hollenberg, **Naturlehre für Volksschulen**. 92 S. Beyer, Langensalza. M. 1,20. — Meher, **Physik für Mittelschulen**. 281 S. Aufarth, Frankfurt a. M. M. 2,25. — Partheil, **Der gegenwärtige Stand der drahtlosen Telegraphie und Telephonie**. 32 S. Gerdes, Berlin. M. 1,—.

3. Neuere pädagogische Aufsätze.

(Die Ziffern geben die Nummer der Zeitschrift an.)

Die Volksschule. Ist das Erziehungsziel wandelbar? Böhm. 11. — Lehrplan für den Unterricht in Geschichte in mehrklassigen Volksschulen. Blasberg. 11. — Der Prophet Amos. Rubbe. 11. — Herbstlegen. Jansch. 11. — Die Willensfreiheit. Offner. 12. — Ein X für ein U, wie kommt man dazu? Thoma. 12. — Über die Gesangszensur in der Schule. Pegold. 12. — Schulbildung und Fortbildung. Willmann. 13. — Das natürliche Erziehungssystem. Budor. 13. — Bücher vom Buche. Zimmer. 14. — Wundts Psychologie als Spezialstudium für die 2. Lehrprüfung. Hylla. 14.

Mikrokosmos. Sichtbare Mikroorganismen. Schoenichen. 6. — Über die Technik, in Algenkulturen Fortpflanzungszustände zu erzielen, zu beobachten und Dauerpräparate herzustellen. Sigmund. 6. — Die Fortpflanzungsverhältnisse unserer einheimischen Kopepoden. Rüttgendorff. 6. — Kristallisationsversuche. Wurtke. 6. — Über Klimmbewegung. Kuhlmann. 6. — Mikrostoskopie für die Schule und für Anfänger. Stoltz. 7. — Kälteversuche im Laboratorium. Fischer. 7. — Die Desmidiaceen. Migula. 7. — Galvanolaxis. Reiz. 7. — Arbeits- und Sammelkalender für den Monat Oktober. Siegmund. 7. — Planktonstudien im Zimmer. Schurig. 7. — Selbstanfertigung von Skeletten. Hübscher. 8—9. — Experimente mit Radium. Fischer. 8—9. — Mikroskopie für Anfänger und für die Schule. Stolz. 8—9. — Die naturgeschichtlichen Normalfilme und ihre Brauchbarkeit für den Unterricht. Lemke.

8—9. — Über die Technik, aus tierischem Materiale mikroskopische Handschnitte und Zupfpräparate herzustellen. Sigmund. 10. — Über einige häufiger auftretende Pilzkrankheiten der Pflanzen. Niemann. 11. — Schwefelbatterien. Hinge. 11. — Die Flugorgane der Insekten. Waage. 11. — Über Fang, Konservierung und Präparation von Hydracarien (Wassermilben). Vietz. 12. — Die Konservierung unserer Nahrungs- und Genußmittel. Hünslers. 12. — Nahrungsaufnahme der Amöben. Jennings. 12.

Neue Bahnen. Tabula rasa. Böhm. 9. — Ein biologischer Schulgarten. Schmitt. 9. — Neue Versuche, die Kinematographie für die Volksbildung und Jugenderziehung zu verwerten. Brethfeld. 9. — Zur Frage der Schulorganisation. Tappe. 12. — Zeitung und Schule. Springer. 12. — Amtsgeheimnis — Führungslisten, amtliche Zeugnisse. 12.

Die Sonde. Künstlerphilologen. Guggenheim. 3. — Kinderdeutsch. Scheiblhuber. 3.

Die Hilsschule. Geistige Abnorme im Rechtsleben. Schoenberner. 2. — Lehrmittelerfindungsieber. Ziegler. 3. — Die Buntpapiertechnik in der Hilsschule. Hehr. 3. — Zum Auf- und Ausbau unserer Hilsschule. Weiß. 10. — Der Personalbogen. Martini. 12.

Kosmos. Der Ursprung des Lebens. Bölsche. 1. — Mistkäfer als Gesundheitspolizei und Wetterprophet. Fabre. 1. — Vanille. Koelsch. 1. — Die Mammuthöhle in Kentucky. Garvens. 11. — Ewiges Leben auf der Erde. Bonnier. 11. — Über Moorausbrüche und Moorm wanderungen. R. zu Fürstenberg. 11. — Der gegenwärtige Stand der Naturschutzpart-Bewegung. Floeride. 12. — Streifzüge durch die Fauna der Solenhofener Plattenfalle. Waage. 12. — Botanischer Instinkt bei Käfern. Fabre. 12. — Darwins Lehre und die soziale Sittlichkeit. Becker. 12.

Kenien. Das Dämonische in August Strindberg. Batillotte. 4. — Die Proportionalität der griechischen Kunst. Hoeber. 4. — Gedichte in Prosa. Kunad. 4. — Richard Voß. Schellenberg. 5. — Ein Prinzip Shakespeare'scher Dramatik, dargelegt an der Fallstaff-Komödie in „Heinrich IV“. Wesemüller. 5.

IV. Briefkasten.

(Bei Anfragen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

„Sehr fatal, das habe ich vergessen.“ Wer hätte das nicht schon oft gesagt und noch häufiger gedacht. Man hat deshalb auch vielerlei erdacht, was das Gedächtnis erleichtern und rechtzeitig und mit zwingender Gewalt an wichtige Dinge erinnern soll. Nichts erfüllt diesen Zweck dankenswerter und besser als ein Notiz-Umlegkalender der bekannten Firma F. Soennecken in Bonn.

Blüten und Früchte.

Sittliches Fühlen und Handeln muß bodenständig erwachen auf einer harmonischen Weltanschauung und auf einer schönen Lebensführung.

Rich. Sehfert.

Ist das Christentum der Bergpredigt auch das des Paulus?

Von H. Dittmar, Lobenstein.

Motto: „Jesus Christus gestern und heute und derselbe in Ewigkeit!“

A. Im Werdegang des Apostels Paulus sehen wir zunächst die Eigenschaften eines eifrigen Israeliten, insbesondere eines treuen Anhängers des Pharisaismus verkörpert. Sein Lebensziel gipfelte deshalb in dem Kämpfen und Ringen für das, was ihm von seinen Vätern überliefert worden war. Das bewies er, als er noch im Judentum wandelte. „Mit Drohen und Morden schnaubte er wider die Gemeinde des Herrn.“ Weil diese seinem jüdischen Gesetzesideal widerstrebte, so erblickte er in ihr seinen Feind. So führte er ein Leben ohne und gegen den Heiland. „Meine Gedanken sind nicht euere Gedanken, und euere Wege sind nicht meine Wege“ (Jes. 55, 8). Vor Damaskus bricht Pauli bisheriges Leben zusammen. Der Herr erscheint ihm vor den Mauern der Stadt, um den Verfolger seiner Gläubigen zum auserwählten Rüstzeug zu machen. Dem also Bekehrten ist es kein Nebelbild der Phantasie. Mit klaren Augen hat er gesehen, und deutlich hat er gehört. Vermag er, der arme Mensch, diesem Gott gegenüber in Ungehorsam und Trotz zu beharren? Und die ehemalige Feindschaft gegen Jesus? Sie muß in eine Liebe umschlagen, die in den aufopferndsten Taten kräftigen Widerhall findet. Vaterland, Freundschaft, irdische Güter besitzen für den Apostel keinen Reiz mehr. Nur einen Freund kennt er: den Sünderheiland. Göttliche Kraft bildet das Fundament, auf welches der Heidenapostel sein Lebenswerk gründet. So tritt Paulus in den Dienst der einen vollkommenen Religion, des Christentums. Dieses aber stellt sich nicht nur als Lehre, sondern vor allen Dingen als Tatsache, Leben und Gemeinschaft dar. Seine Grundzüge sind göttlichen Ursprunges; der menschengewordene Sohn des Höchsten hat sie selbst gegeben. Jesus allein bleibt deshalb Kern und Stern des Christentums. Aber er verkündigte nicht bloß Gottes heiligen Willen, sondern verwirklichte denselben auch in vollkommenster Form.

Wie ein König in der Antrittsrede dem Volke das Programm seiner Tätigkeit enthüllt, so offenbart der Herr Jesus in der Bergpredigt (Matth. 5—7 u. Luk. 6, 20—49) in lieblichen Zügen „Zweck und Wesen seines Reiches, die Bedingungen für Aufnahme und Teilnahme und die Gerechtigkeit, in der wir in seinem Reiche unter ihm leben und ihm dienen sollen in Unschuld und Seligkeit.“

B. Erster Hauptteil.

Das Ziel des Christentums ist das Himmelreich.

I. Sein Wesen.

Nachdem Christus durch die Taufe mit der maßlosen Fülle des heiligen Geistes ausgerüstet worden war, begann er sein öffentliches Auftreten mit der kurzen, aber inhaltsreichen und mächtigen Predigt (Mark. 1, 15, Matth. 4, 17): „Die Zeit ist erfüllet und das Reich Gottes herbeigekommen. Tut Buße und glaubet an das Evangelium!“ Er weist damit auf die Tatsache hin, daß nach der Zeit des Weissagens, Hoffens und Harrens das Reich Gottes selbst erschienen sei (Matth. 11, 12, Luk. 16, 16) und daß durch seine Person alle Verheißungen ihren Endpunkt gefunden haben (Luk. 4, 17—21; 10, 23 f.). Dieser Botschaft Christi begegnen wir auch gleich am Anfange der Bergpredigt, nämlich in den Seligpreisungen.

Jede Seligpreisung gliedert sich in eine Verheißung mit dem Gegenstande des Himmelreiches und in eine Bedingung. Aber nur in der 1. und 2. Seligpreisung ist das Himmelreich ausdrücklich genannt. In Matth. 5, 4—9 wird es nach seinen Merkmalen erwähnt.

Was ist nun unter dem Begriff „Himmelreich“ zu verstehen?

Die Zeitgenossen Jesu erwarteten den Messias, der sie von der drückenden, römischen Herrschaft befreien sollte, nach Dan. 2, 44 oder Dan. 7, 13—14, wo dem „Menschensohn“ das vom Himmel stammende ewige Reich über alle Völker und Zungen verliehen wird. Die Ausdrücke „Himmelreich“ (= Reich der Himmel) und „Reich Gottes“ waren mithin dem Volke geläufig. Aber die Juden dachten nur an ein sichtbares, irdisches Reich. Dieser irrigen Auffassung tritt der Herr am Anfang seiner Bergrede entgegen. Er beabsichtigt nicht, die von den meisten Israeliten gehegte Lieblingshoffnung zu verwirklichen. Der Zweck seines Kommens besteht vielmehr in der Gründung eines geistigen und geistlichen, nämlich des himmlischen Reiches. Das zeigt er dem Nikodemus, wenn er für die Teilnahme am Reiche Gottes die innere Umgestaltung, die Wiedergeburt, verlangt, dem samaritanischen Weib, dem er die Erkenntnis vermittelt, daß der Natur des neuen Reiches die rechte Gottesverehrung (im Geiste und in der Wahrheit) entsprechen muß, dem Pilatus mit den Worten: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt.“ Luk. 17, 21 sagt der Heiland: „Sehet, das Reich Gottes ist inwendig in euch!“ Nach diesem Worte soll Gott einen bestimmenden Einfluß auf unser Inneres gewinnen. Wo dies der Fall ist, da herrscht Gottes guter und gnädiger Wille.

Der Herr nennt das Himmelreich deshalb so oft, weil er, der Gründer, vom Himmel stammt, weil die Gesinnung der Untertanen eine

wohlgefällige sein soll und der Hauptzweck ist, die Menschheit in den Himmel zu bringen. Wenn Jesus in der Bergpredigt das Himmelreich verheißt, so meint er damit „den neuen Bund, in dem Gottes heiliger Wille erfüllt und sein Segen empfunden wird“. Hier auf Erden ist es in der Entwicklung begriffen; nach der Zeitlichkeit gelangt es zu seligster Vollendung. Seine Anhänger lehrt Jesus nach dem Gottesreiche trachten (Matth. 6, 33), beten um sein Kommen (6, 10) und für dies höchste Gut alle anderen Güter hingeben (13, 44—46). In gewissem Sinne ist das Gottesreich also schon auf Erden vorhanden und zwar im Reiche der Gläubigen.

Wie stellt sich der Apostel Paulus zur Lehre vom Himmelreich? Paulus war sich der Aufgabe als Knecht und Sendbote Christi wohl bewußt. Nach seiner Meinung ist mit dem Erscheinen des Sohnes Gottes im Fleisch die Zeit der Alttestamentlichen Vorbilder und Hoffnungen abgeschlossen (Gal. 4, 1—4); denn 2. Kor. 1, 20 heißt es: „Alle Gottes Verheißungen sind Ja in ihm und sind Amen in ihm, Gott zu Lobe durch uns.“

Paulus wandte den Ausdruck „Gottes Reich“ seltener als Jesus an. Seine Schriften bekunden aber, daß er diesem Begriff keine nebensächliche Stellung in der christlichen Lehre einräumt. Auch der Apostel faßt das Reich Gottes nicht als eine äußere Gemeinschaft auf. Seine Ansicht entfernt sich weit von der Erwartung einer nur irdischen Verbesserung der messianischen Weissagungen.

Von besonderer Wichtigkeit ist die Tatsache, daß Paulus die Bezeichnung „Himmelreich“ ebenfalls in doppeltem Sinne gebraucht. So meint er damit den Gnadenstand, in dem die Christen bereits in der Gegenwart stehen und welchen sie sich durch die Erfüllung des göttlichen Willens bewahren sollen, zum andern das Reich Gottes in seiner Vollendung. Vergl. 1. Kor. 4, 20, Kol. 1, 13, Röm. 14, 17, Gal. 5, 19, 1. Kor. 6, 9, 1. Kor. 15, 50.

In dieses Gottesreich will Paulus alle diejenigen, denen seine Tätigkeit gilt, bringen. Mit heiligem Eifer und hingebender Treue bemüht er sich, die Seelen für den Himmel zu gewinnen. Trotz aller Stürme und Kämpfe arbeitet er zielbewußt an der Lösung der ihm vom Herrn zuerteilten Aufgabe: Röm. 1, 16, 2. Tim. 3, 15, Phil. 3, 12, Röm. 10, 1.

Aus vorstehenden Darlegungen erhellt, daß die Lehre Jesu vom Himmelreich, wie sie gerade in der Bergpredigt so häufige Anwendung findet, mit der Anschauung des Paulus in völligem Einklange steht.

II. Die 1. zur Aufnahme und 2. zum Verbleiben im Reiche Gottes notwendigen Tugenden.

Zwei Fragen drängen sich uns auf. 1. Wie kommt der Mensch in das Himmelreich? Matth. 5, 3—6.

a) Demut. „Selig sind, die da geistlich arm sind, denn das Himmelreich ist ihr.“ Nur diejenigen, welche einen Mangel an Gerechtigkeit, Friede und Freude im heil. Geist empfinden, welche mit dem Zöllner

„Gott sei mir Sünder gnädig“ bekennen, welche mit Paulus zitternd und zagend sprechen: „Herr, was willst du, daß ich tun soll?“, werden in Gnaden angenommen. Wo die Demut fehlt, da gibt es keinen Anknüpfungspunkt für Glaube, Leben und Seligkeit. Deshalb ermahnt der Apostel die Korinther (II. 6, 4 ff.), daß sie sich als die Diener Gottes und die Armen beweisen sollten, die doch viele reich machen. Auf die Demut gründet sich die christliche Bescheidenheit, welche in Selbstverleugnung und Uneigennützigkeit ihren Ausdruck findet (1. Kor. 4, 16; 10—13), welche nicht bei sich selbst klug sein will (Röm. 12, 16), welche sich nicht einbildet, etwas zu sein (Gal. 6, 3), welche weiß, daß sie überhaupt nichts hat, was sie nicht empfangen hätte (1. Kor. 4, 7), welche allen menschlichen Selbstruhm verbannt (Röm. 3, 27, 1. Kor. 1, 29, 3, 21, 15, 10, 2. Kor. 10, 17). Ein Mann wie Paulus, der inmitten einer reichsegneten Tätigkeit demütig darauf hindeutet, daß seine Weissagung und Erkenntnis Stückwerk sei, muß stets eine suchende Seele gewesen sein und darum ein besonders empfängliches Herz für Göttliches besessen haben.

b) Wehmut. „Selig sind, die da Leid tragen, denn sie sollen getröstet werden.“

Die Demut bleibt wertlos ohne Wehmut. Der geistlich Arme trägt Leid über seine geistliche Armut. Er fühlt Schmerz über seine Sünde und den Mangel an Gerechtigkeit (= sittl. Rechtbeschaffenheit). Vergl. Paulus an die Korinther (II. 2, 7, 10): „Die göttliche Traurigkeit wirkt zur Tätigkeit eine Reue . . .“ Mit der Sinnesänderung kam neues Leben in die Gemeinde; im anderen Falle wären Verzagttheit, Verzweiflung sowie der geistige und ewige Tod die Folgen gewesen.

c) Sanftmut. „Selig sind die Sanftmütigen, denn sie werden das Erbreich besitzen.“

Durch den den Demütigen und Wehmütigen gespendeten Trost sind sie willig gemacht worden. Deshalb ertragen sie die Fehler ihrer Mitmenschen in Geduld und mit Nachsicht, während sich andere in Toben und Schelten ergehen. Röstlich ihr Lohn! Ihnen gehören die Herzen. Mit der Umwandlung des inneren Menschen schreitet auch die Umgestaltung der äußeren Lebensverhältnisse fort, in denen nicht Männer der Gewalt, sondern Leute der Liebe und des Friedens am Steuer stehen. Paulus übte durch seine Milde und Gelassenheit eine größere und segensreichere Geistes Herrschaft als Cicero und Goethe aus, und wie er sich stets selbst dieser herrlichen Tugenden beileigte, so ermahnt er auch seine Gemeinden zur Verträglichkeit und Sanftmut: Gal. 6, 1 und 5, 22.

d) Das Verlangen nach sittlicher Rechtbeschaffenheit. „Selig sind, die da hungert und dürstet nach der Gerechtigkeit, denn sie sollen satt werden.“

Der Sanftmütige läßt es nicht bei der Milde im Ertragen bewenden. Er strebt darnach, der „Gerechtigkeit“ in Sinn und Wandel teilhaftig zu werden, so daß sich das ganze Leben in neuen, gottwohlgefälligen Bahnen bewegt; er läßt die Gottähnlichkeit nie aus dem Auge. Wie der Hirsch schreiet nach frischem Wasser, so muß auch unsere Seele nach dem Heil in Christo verlangen. Dieses heftige Sehnen stillt Gott

durch die Sündenvergebung. Unser Ziel ist nach Matth. 5, 48 die Vollkommenheit. Daher bleibt die Gerechtigkeit auf Erden ein Gegenstand des Trachtens, mit dem sich stets ein Gefühl des Mangels verbindet. Trotzdem empfindet der Gläubige jetzt schon einen Vorschmack der Seligkeit.

Und ist bei Paulus die Frage „Wie wird der Mensch vor Gott gerecht?“ nicht auch das Ziel, dem er mit seinen Gemeinden nachjagt, der Ton, der am schönsten durch den Römerbrief klingt, der aber in seinen andern Schriften ebenfalls wiederkehrt?

2. Wann bleibt der Mensch im Reiche Gottes? Matth. 5, 7—9.

a) Barmherzigkeit. „Selig sind die Barmherzigen, denn sie werden Barmherzigkeit erlangen.“

Der Mensch fällt immer in die Sünde zurück. Gott erbarmt sich unser unter der Bedingung der Buße und des Glaubens. Deshalb ist es unsere Pflicht, in der barmherzigen Liebe gegen unsere Nebenmenschen nie zu ermüden. Doch darf sich diese nicht nur auf äußere Lebenslagen richten; sie muß vielmehr auch die Seelenpflege in ihr Bereich ziehen.

Zur Betätigung dieser Tugend fordert Paulus seine Gemeinden Gal. 6, 9 f. auf, wenn er schreibt: „Lasset uns Gutes tun an jedermann, allermeist aber an des Glaubens Genossen!“ Vergl. 2. Kor. 8, 14 und Phil. 4. Hat Paulus in dieser Beziehung nicht selbst ein leuchtendes Vorbild gegeben, als er für die Muttergemeinde Jerusalem eine Sammlung veranstaltete und bei dieser Gelegenheit in Lebensgefahr schwebte?

b) Herzensreinheit. „Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen.“

Mit dem Schwinden der Sünde, die uns von Gott trennt, gelangen wir in eine innigere Gemeinschaft mit dem Himmel. Unser Wille tritt in immer mehr Übereinstimmung mit dem göttlichen Willen. So erheischt die Herzensreinheit Verabscheuung des Bösen und Racheiferung des Guten.

In der Herzensreinheit erblickt Paulus das Ideal des Christentums, denn von ihr hängt das ganze Verhalten des einzelnen Menschen ab. Das erkennen wir aus Kol. 1, 22, Eph. 1, Phil. 1, 10; 2, 15, 1. Kor. 3, 16, Phil. 4, 8. Bei der Makellosigkeit zieht der Apostel besonders den geselligen Verkehr in den Kreis seiner Ermahnungen. Paulus verbietet vor allen Dingen den Zorn und seine Erscheinungsformen. Kol. 3, 8, Eph. 4, 26, 31, Eph. 5, 3, 4.

c) Friedfertigkeit. „Selig sind die Friedfertigen, denn sie werden Gottes Kinder heißen.“

Wer ein reines Herz besitzt, der hat den Frieden mit Gott. Wem dieser eigen ist, der wahrt Ruhe und Gelassenheit mit seinen Mitmenschen. Er macht Frieden zwischen denen, die in einem Mißverhältnis leben, und verkündigt ihnen das Wort der Versöhnung: 2. Kor. 5, 20, Kol. 3, 13. Ein derartiges Handeln läßt das göttliche Ebenbild im Menschen am deutlichsten erkennen. Nur durch die Friedfertigkeit sind wir dem Vater im Himmel ähnlich, der durch die Sendung seines Sohnes auch Frieden zwischen sich und der Welt gestiftet hat. Mit eindrucksvollen Worten predigt Paulus diese Tugend, so 1. Kor. 1, 10, Phil. 2, 2, Röm. 12, 18, Röm. 14, 19, Phil. 4, 7, Eph. 6, 15, 1. Thess. 5, 23.

III. Die Stellung der Welt den Reichsbürgern gegenüber. Matth. 5, 10—13.

Den Anhängern Jesu wird um ihres religiösen Bekenntnisses willen allerlei Trübsal in Aussicht gestellt. Matth. 10, 22 sagt der Weltheiland: „Ihr müsset gehasset werden von jedermann um meines Namens willen.“ „Seid fröhlich und getrost!“ Infolge ihres unschuldigen Leidens empfinden sie einen Vorschmack der Seligkeit und stiften Segen in der Menschheit. Einerseits erwächst ihnen als Streiter Christi die Pflicht, der Welt ein nachahmenswertes Beispiel im Ertragen zu bieten; andrerseits ernten sie den Ruhm als Nachfolger der alttestamentlichen Propheten (Elias, Micha, Jeremias). Auch Paulus weist die Christen auf Kämpfe und Bedrängnisse hin: 2. Tim. 3, 12, Ap. 14, 22, 1. Thess. 3, 3, 2. Kor. 1, 5 f. 4, 8—11, 2. Kor. 4, 17 f., Röm. 8, 17, Kol. 1, 24. Wie oft es der Apostel in seinem arbeitsreichen Leben selbst erfahren, was Christus Matth. 5, 10—13 voraussieht! In 2. Tim. 3, 11 ff. und 2. Kor. 11, 24 ff. gewährt uns Paulus einen tiefen Einblick in seine Leiden. Dazu kamen noch Ereignisse, welche sein Werk in den Grundfesten bedrohten. Juden und Heiden trachteten ihm nach dem Leben und suchten ihn der Obrigkeit auszuliefern. Und die Christen? Auch sie bereiteten ihm Kummer und Sorgen, denn sie sahen sein Evangelium nicht für voll an (Gal. 2, 4). „Seid fröhlich und getrost!“ Trotz aller bitteren Erfahrungen verzagt Paulus nicht; vergl. 2. Kor. 1, 3 ff., Ap. 16, 22—25, Röm. 8, 35—39.

IV. Die besondere Aufgabe der Jünger Christi. Matth. 5, 13—16.

In zwei Gleichnissen legt der Heiland seinen Jüngern und allen Christen ihre Pflichten warm ans Herz (Salz — Licht). a) Das Salz verleiht den Speisen Geschmack und Wert und schützt vor Fäulnis. So sollen auch die Anhänger Jesu die Menschheit mit der Kraft des Evangeliums durchdringen, ihr neues Leben einhauchen und sie vor dem sittlichen Verfall bewahren. Kein Alter, kein Stand, kein Volk darf von der Wirksamkeit der göttlichen Heilsbotschaft ausgeschlossen sein. Aber das Salz kann seine Bestimmung verlieren. Der Christ schwebt ständig in Gefahr, das vom heiligen Geiste gewirkte neue Leben einzubüßen. Darum ist die Wachsamkeit erstes Erfordernis. Paulus mahnt: „Wer sich läßt dünken, er stehe, der mag wohl zusehen, daß er nicht falle.“ b) Den Beruf der Seinigen stellt der Sohn des Höchsten auch unter dem Bilde des Lichtes dar. Ihnen fällt die Aufgabe zu, der Menschheit die rechte Gotteserkenntnis zu vermitteln. Die Welt vermag die Heilswahrheit nicht aus sich selbst hervorzubringen. Darum sollen die Apostel wie alle Freunde Christi das Evangelium an alle Enden der Erde tragen.

Es ist der Wille des Heilandes, daß sie öffentlich vor aller Welt (Bild von der Stadt auf dem Berge und dem Lichte unter dem Scheffel) ihres erhabenen Amtes walten. Ein ehrbarer und rechtschaffener Wandel, dem die guten Werke nicht als Schaugepränge, sondern zur Verherrlichung Gottes dienen, soll Zeugnis von dem hohen Berufe der Jünger Jesu geben.

Ein Salz der Erde und ein Licht der Welt war im besonderen Sinne Paulus. Welch reich gesegnete Tätigkeit in verhältnismäßig kurzer Zeit hatte er zu verzeichnen! Ihm fiel ja das Los zu, das Evangelium vom Judentum ins Heidentum und von Asien nach Europa zu pflanzen. Floß auch in der Folgezeit das Märtyrerblut in Strömen, die von dem Apostel verbreitete Heilsbotschaft behauptete doch das Siegesfeld und vertreibt heute noch das Dunkel des Heidentums.

Zweiter Hauptteil.

Der Weg zum Himmelreich ist die Gerechtigkeit.

Matth. 5, 17—19.

I. Wesen.

1. Allgemeines. Bereits bei seinem Auftreten ahnte der Heiland, daß man ihn zum Verächter des Gesetzes stempeln würde. Durch manche Äußerungen über das Fasten und seine freiere Stellung zu den Sabbatgesetzen gewann bei den Zeitgenossen Jesu die Meinung die Oberhand, als ob der Messias eine Neugestaltung der Dinge bewerkstelligen und dem Gesetz den Todesstoß versetzen wollte. Jesus aber vernichtete diesen Irrtum.

Im Gesetz und Propheten ist der Wille des Höchsten geoffenbart. Die Menschwerdung Gottes zielte nicht darauf ab, das Gesetz aufzuheben, sondern es zu erfüllen (= „voll machen“). Mit dieser Tatsache hat der Herr das Gesetz als gültige Norm für alle Christen und Zeiten bestätigt. Das Gesetz bleibt demnach mit seinem ewigen, unabänderlichen Inhalte bestehen, so daß auch nicht der kleinste Buchstabe belanglos ist. Aber — und das ist das Neue — Christus verwirft nach Matth. 5, 21 ff. die Auffassung der göttlichen Gebote im pharisäischen Sinne und Geiste. Die Schale des Gesetzes erfährt also eine Veränderung, der Kern bleibt. Deshalb betont Jesus in der Bergpredigt die „tiefere Auslegung“ und die „praktische Vollziehung“ des Gesetzes.

Christus erfüllt die im Gesetz und Propheten gegebenen, vorbereitenden Offenbarungen dadurch, a) daß er selbst alles tut, was sein Vater fordert, b) daß er den Reichsgenossen zu der Gerechtigkeit verhilft, die vor Gott gilt. „Wie die Knospe einer Blume beim Erscheinen der Blüte oder Frucht verschwindet, so verursachte die Erfüllung in Christo eine Veränderung des Alten.“ Für die Christen verliert demnach alles das eine bindende Kraft, was für die Zeit des Alten Bundes bestimmt war.

Wie stellt sich Paulus zum Alten Bund, bzw. zur Gerechtigkeit Christi? „Die wahren Christen müssen dem Wesen nach alles, was Gott im Gesetz verlangt, tun, aber nicht mehr in Rücksicht auf die den Juden für ihre Zeit gegebene Form.“ In diesem Sinne ist Christus nach Röm. 10, 4 des „Gesetzes Ende“. Nicht verbindlich sind die zeremonialen Vorschriften des mosaischen Gesetzes (Gal. 4, 9—10), welche die Menschen knechteten (Kol. 2, 16, Gal. 4, 3; 5, 1). Als Offenbarung des göttlichen Willens hat das Gesetz fortdauernde Kraft, und die Angehörigen Jesu haben die heilige Pflicht, die Gebote strengstens zu halten; vergl. Röm. 3, 31 und 8, 4. Ja, am jüngsten Tage wird sich das Endurteil über die Menschen nach den

vollbrachten Werken und der verborgenen sittlichen Gesinnung richten: 1. Kor. 3, 8; 4, 3—5, 2. Kor. 5, 10; 11, 15, Röm. 14, 10—12. Christus faßt die Forderungen des Gesetzes zusammen, wenn er Matth. 5, 45—48 lebendige Bibelgesinnung der Menschen als Kardinalsatz des Christentums aufstellt. Auch der Apostel erblickt den Kern des ganzen Gesetzes im Gebote der Liebe zum Nächsten, im „Gesetz Christi“: Gal. 5, 14; 6, 2. — Röm. 13, 8—10 (Liebe ist des Gesetzes Erfüllung) klingt wie ein kräftiger Nachhall zu Matth. 5, 17.

2. Falsche und wahre Gerechtigkeit: Matth. 5, 20.

Die Pharisäer legten, wie bereits angedeutet, das Hauptgewicht auf eine Erfüllung des Gesetzes, wie sie ihrer Auffassung am besten entsprach; Scheinwesen und Außerlichkeiten drängten den Geist der göttlichen Gebote zurück. Jesus stellt nun dieser falschen die wahre Gerechtigkeit, d. h. die vollkommen religiös-sittliche Beschaffenheit der Reichsbürger gegenüber, indem er das Gesetz in ein anderes Licht als die Schriftgelehrsamkeit des Alten Bundes rückt. Wie der Heiland die Kardinalforderung der allein richtigen Erfüllung der Gebote meint, die zur „Gerechtigkeit“ führt, zeigt er an einigen Beispielen.

Bevor ich diesen Gedanken weiter beleuchte, möchte ich zunächst den Begriff „Gerechtigkeit“ — wie er in der Bergpredigt und in den paulinischen Schriften vorkommt — klären.

Wir fragen: Ist der Begriff der „Gerechtigkeit“ in paulinischem Sinne mit dem der Bergpredigt verwandt?

Der Begriff, welcher in der paulinischen Lehre vorwaltet, heißt Gerechtigkeit. Das Wesen derselben wurde nicht etwa erst durch den Apostel ergründet. Es wurzelt vielmehr in den Reden des Herrn und zwar da, wo der erwähnte Begriff am deutlichsten hervortritt, in der Bergrede des Heilandes. Dort betrachtet Jesus diesen Grundbegriff im Gegensatz zur herrschenden Vorstellung von einer bloß äußerlichen und auf eigener Tätigkeit beruhenden Gerechtigkeit, so Matth. 6, 33 und 5, 20. Der Heiland stellt die Gerechtigkeit als Hauptziel alles Strebens dar und zwar als ein solches, welches man als gegeben empfangen müsse.

Paulus hat also diesen Begriff keineswegs selbst gebildet, sondern ihn vielmehr aus seiner pharisäischen Vergangenheit mitgebracht. Es war ihm zur Lebensfrage geworden, wie der Mensch zur Gerechtigkeit gelange, d. h. zu „dem religiös-sittlichen Ideale, ohne welches es kein Heil gibt“. Den Maßstab für das sittliche Verhalten bildet der Wille Gottes, wie er in den zehn Geboten niedergelegt ist. Die Gerechtigkeit ist also die Beschaffenheit des Menschen, welche sich mit dem göttlichen Willen deckt, vergl. Röm. 2, 13.

Wie Jesus in der Bergpredigt betont, daß die Menschen, welche Gottes Kinder werden wollen, ihren Wandel dem Willen des Höchsten gemäß gestalten müssen, so ergibt sich auch für Paulus die Überzeugung, daß seitens der in das Himmelreich Eintretenden ein Zustand notwendig sei, der von aller Beflecktheit frei sein müsse: 1. Thess. 4, 3—7; 5, 4—10, Röm. 13, 13f. Die von der Gnade geschenkte Gerechtigkeit muß den Menschen antreiben, die Forderungen Gottes recht zu erfüllen.

3. Die Gerechtigkeit der Kinder Gottes.

a) Die Sittlichkeit des Christentums. Matth. 5, 21—48.

Christi Ausführungen handeln zuerst von der Sittlichkeit, und später spricht der Heiland von dem Grund derselben, der Frömmigkeit. Die Anforderungen an die wahre Sittlichkeit kennzeichnet Jesus in sechs Beispielen (Töten, Ehebruch, Scheidung, Schwören, Vergelten, Feindesliebe).

aa) Vom Töten: Matth. 5, 21—26. Das mosaische Gesetz schreibt vor: „Du sollst nicht töten!“ Diesem Gebot fügten die Pharisäer hinzu: „Wer aber tötet, der soll des Gerichtes schuldig sein.“ Nach diesem Wortlaut erscheint nur derjenige als Mörder, welcher das Gebot mit der Tat übertritt. Mit dieser Auffassung erklärt sich Christus nicht einverstanden. Er verurteilt auch die unlautere Herzensbeschaffenheit (Zorn, Haß, Neid) und die derselben entspringenden Schimpfworte. Bei einer nur äußerlichen Gesetzeserfüllung verachtete man im pharisäischen Zeitalter gar leicht den Nebenmenschen. Jesus richtet also nicht bloß die Werke, sondern auch Worte und Gesinnungen.

Seid versöhnlich! In zwei Gleichnissen (Opfer, Weg ins Gericht) legt er uns diese Mahnung ans Herz.

Pauli Ansicht von der Versündigung gegen das 5. Gebot deckt sich vollkommen mit der Erklärung Christi. Den Mord betrachtet der Apostel als ein Vergreifen an dem Bilde Gottes: 1. Kor. 6, 19. Ernste Worte predigen uns reine Gesinnung und Versöhnlichkeit: Gal. 5, 20, Eph. 4, 32, Gal. 6, 1, Kol. 3, 13, 2. Kor. 5, 20.

bb) Ehebruch und Scheidung, Matth. 5, 27—32.

Auch das 6. Gebot deutete die Schriftgelehrsamkeit buchstäblich. Christus dagegen verlangt Bekämpfung jeder unlauteren Gesinnung und Erötung der bösen Lüste durch Selbstverleugnung. Selbst wenn man dabei das Liebste verlieren müßte (Bild vom rechten Auge und von der rechten Hand), so wäre es besser, als ganz und gar in Sünde zu verfallen.

Zu straffer Selbstzucht fordert der Apostel auf in Kol. 3, 5, Röm. 8, 13, 1. Kor. 3, 16 f., 1. Tim. 5, 22, Eph. 5, 3, 4, Röm. 13, 13, Phil. 4, 8.

Das mosaische Gesetz erlaubte dem Manne, seine Frau unter Eingändigung eines Scheidebriefes zu entlassen. Dieser sollte nach 5. Mos. 24, 1 nur dann erteilt werden, wenn der Ehegatte „etwas Häßliches“ an seinem Weibe gefunden habe. Über die genaue Fassung dieses Begriffes fehlte jegliche nähere Bestimmung. So zeitigte die praktische Handhabung die mannigfaltigsten Scheidungsgründe. Der Heiland betrachtet die Ehe als eine sittliche Lebensgemeinschaft, die der Mensch nicht willkürlich auflösen dürfe, es handle sich denn nach Matth. 5, 32 um Ehebruch.

Die Briefe Pauli bekunden, daß die Ehe in der Lehre des Apostels keine nebensächliche Bedeutung hat. Eph. 5, 24 veranschaulicht die Liebe des Weibes zum Mann, 5, 23 und 33 beleuchtet das Verhältnis der Ehegatten zueinander, und aus 1. Kor. 7, 10 erkennen wir die Einschärfung der Treupflicht; vergl. Eph. 5, 25, 28, 29.

cc) Vom Schwören, Matth. 5, 33—37.

Die Pharisäer erkannten die Rechtsverbindlichkeit des Eides nur an, wenn die einschlägige Formel den Namen Gottes enthielt. Das Schwören bei anderen Dingen untersagten sie nicht. Auf diese Weise wurden unter dem Deckmantel des Eides manche Betrügereien verübt. Christus nun weist darauf hin, daß jeder Schwur bei Gott geschehe, da die angerufenen Dinge auf ihren göttlichen Urheber hindeuten. Für den Privatverkehr verbietet der Herr den Eid, während er ihn vor der Obrigkeit gelten läßt, wie sein Verhalten vor dem Hohenpriester bekundet.

Pauli Ansichten stimmen bezüglich dieses Punktes vollkommen mit denen seines Meisters überein: 1. Thess. 5, 22, Eph. 4, 25, Phil. 4, 8, Röm. 1, 9; 9, 1, 2. Kor. 1, 23; 11, 33, Gal. 1, 20, Phil. 1, 8, 1. Thess. 2, 5, 10.

dd) Wiedervergeltung und Feindesliebe, Matth. 5, 38—47.

Das A. T. stellte nach 3. Mos. 24, 19 f. als Grundsatz der Rechtsprechung die Forderung „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ auf. Doch wurde dies Wort nicht immer auf die Spitze getrieben, was aus 3. Mos. 19, 18 erhellt. Im Hinblick auf diese Stelle und Spr. Sal. 24, 29 und Klagl. Jer. 3, 27—32 stand dem Menschen keineswegs die Wiedervergeltung zu. Die Zeitgenossen Christi aber huldigten dem Grundsatz: „Wie du mir, so ich dir.“ Jesus dagegen macht an der Hand dreier Beispiele (vom Backenstreich, Rock und Mantel und erzwungenen Begleiterdienst) den Seinigen zur Pflicht, erlittenes Unrecht nicht mit Bösem, sondern mit Gutem zu vergelten. Das A. T. verlangt Liebe zum Nächsten (3. Mos. 19, 18, 34). Die Entstellung durch die Schriftgelehrsamkeit zielte darauf ab, daß nur der Israelite als Nebenmensch anzusehen sei, während man für den Nichtjuden das Gegenteil folgerte. Nach Matth. 5, 23 haben wir in jedem Menschen ohne Rücksicht auf Abstammung und Religion unseren „Bruder“ zu erblicken.

Paulus pflichtet den Mahnungen Christi, die Feinde zu segnen und niemandem Böses zu tun, völlig bei: Röm. 12, 14, 17, 1. Thess. 5, 15, Röm. 12, 19 f., 1. Kor. 10, 24, Röm. 15, 2, Phil. 2, 3, 4, Gal. 5, 13; 6, 2, Röm. 12, 10; 15, 1, 7, Kol. 3, 13, 1. Kor. 10, 33, 1. Kor. 9, 19—22, 1. Kor. 10, 24 und 16, 14.

ee) Die Vollkommenheit, Matth. 5, 48.

Die Predigt Jesu von der bessern Gerechtigkeit schließt mit dem Ideal: „Darum sollt ihr vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist.“ Gottähnlichkeit bildet das Ziel, das der Heiland den Seinen steckt.

Nach Kol. 1, 28 und 2. Tim. 3, 17 verfolgt die ganze Tätigkeit des Apostels den Zweck, allen einzelnen Menschen zur christlichen Vollkommenheit zu verhelfen; vergl. Kol. 4, 12; 3, 14 und Eph. 4, 13.

b) Die Frömmigkeit des Christentums: Matth. 6—7, 6.

1. Vom Almosengeben, Matth. 6, 1—4.

Jesus verwirft jenes heuchlerische Wesen, dem es in erster Linie nicht um die Binderung der Not, sondern um eitel Ehrgeiz und Ruhmsucht zu tun ist. Wie für alles, so erhebt der Heiland auch für die

Barmherzigkeit Anspruch auf eine lautere Gesinnung und ein von Liebe durchdrungenes Herz. Das Gute soll still und verborgen geschehen, so daß die Linke nicht weiß, was die Rechte tut.

Paulus billigt ebenfalls eine solche Barmherzigkeit. Das ist ersichtlich aus Röm. 12, 8, 1. Kor. 12, 4, 2. Kor. 9, 7.

2. Vom Gebet, Matth. 5—15.

Bei den Juden waren nach Ps. 55, 18 bestimmte Gebetszeiten üblich (3., 6., 9. Stunde). Mit besonderer Vorliebe verrichteten die Pharisäer die Gebete in den Schulen, an Straßen und Plätzen. In großem Redeschwall rechneten sie dem lieben Gott ihre guten Werke vor. Ein solches Gebaren bezweckte weiter nichts als die Anerkennung der Zeitgenossen.

Der Heiland nun zeigt uns das Bild des rechten Vaters in der Stille und Einsamkeit. Im Vaterunser (Matth. 6 und Luk. 11) gibt uns der Herr ein Mustergebet. Nach diesem lehrt er uns den allmächtigen Gott als „Vater“ (= aramäisch Abba) kennen. Dem Israeliten freilich war dieser Ausdruck fremd. Er sah in Jehova den Herrn, und wenn sich selbst der Vatername im A. T. hin und wieder findet, so fehlt ihm doch die von Jesus beigemessene Bedeutung.

Entsprechend der Tatsache, daß der Heiland in der Bergpredigt das von Gott erhörte Gebet zum Vorrecht und zur Pflicht seiner Anhänger macht, war die Gesamtheit der Jünger eine Gebetsgemeinschaft (Ap. 2, 42). Das Gebet ist also keine Kinderarbeit, wie die Spötter behaupten. Vergl. 1. Tim. 2, 8, 1. Thess. 1, 2; 3, 9, II. 1, 3, Kol. 4, 2, 1. Thess. 5, 17, Eph. 6, 18, Phil. 4, 6.

Der Inhalt der von Paulus geforderten Gebete umfaßt vorzugsweise Danksgiving: Phil. 4, 6, Eph. 5, 20, Kol. 1, 12; 2, 7; 3, 15. 17, 4, 2; Lobpreisung: Eph. 1, 16;

Fürbitte: 1. Tim. 2, 1, Kol. 1, 9; 4, 3, Eph. 6, 18, Phil. 1, 19, 7, 4, Kol. 1, 3.

Die Hauptsache bei dem Gebete des Christen bleibt, daß er sich von Gott als an seinen lieben Vater wenden darf, und das führt uns auf das Kindschaftsverhältnis.

Mehrmals weist der Herr auf dasselbe hin, so Matth. 5, 45; 6, 4. 8. 9. 14; 7, 11. Gott offenbarte sich am deutlichsten und vollkommensten in seinem Sohn. Wer in diesem den Verheißenen erkennt, der steht bereits in einem Kindschaftsverhältnis zu Gott. Der Mensch soll deshalb darnach ringen, dem Vater immer ähnlicher zu werden, Matth. 5, 48.

Paulus erwähnt die Gotteskindschaft wiederholt: Röm. 5, 18, Gal. 3, 26, 4, 5 f., Röm. 8, 14—17; 28, 31, 32, 2. Kor. 13, 13, Röm. 5, 5, Röm. 1, 7, 1. Kor. 1, 3, 2. Kor. 1, 2, Gal. 1, 4.

Die Menschen aber stehen im Verhältnis der Brüder zueinander, was Jesus Matth. 5, 23 ff. nachdrücklich betont; vergl. Röm. 8, 29, 1. Kor. 6, 5 f., Röm. 14, 10. 13. 15.

3. Vom Fasten, Matth. 6, 16—18.

Zur pharisäischen Frömmigkeit gehörte als notwendiges Merkmal das Fasten. Dasselbe war nach 3. Mos. 16, 29 für den großen Fer-

föhnungstag vorgeschrieben. Der Herr dagegen eifert gegen die von vielen Juden dabei erkünstelte Trauer (Pharisäer und Zöllner). Jesus selbst hat in der Wüste gefastet, und Matth. 17, 21 erwähnt er das Fasten neben dem Gebet. Doch ist es nach Luthers Ansicht nur eine feine, äußerliche Zucht, daß wir „verleugnen sollen das ungöttliche Wesen und die weltlichen Lüfte“ (Tit. 2, 12); vergl. 1. Kor. 7, 5.

4. Die Herzensrichtung des Christen, Matth. 6, 19—34. Christus warnt uns, in Anbetracht der Vergänglichkeit alles Irdischen das Herz nicht an Dinge dieser Welt (Kleiderpracht, Genüsse, Reichtum) zu hängen, und ermahnt die Menschen, Schätze zu sammeln, die einen bleibenden Wert besitzen. „Wo euer Schatz ist, da ist euer Herz.“ Gott beurteilt unser Inneres nach dem Gut, das seinen Mittelpunkt bildet. Deshalb schreibt Paulus an die Kolosser (3, 1.2): „Seid ihr mit Christo auferstanden, so suchet, was droben ist.“

Diese Herzensrichtung bewahrt vor dem Trachten nach irdischen Gütern samt dem ängstlichen Sorgen um Nahrung und Kleidung. Freilich mit Stückwerk ist dem Herrn nicht gedient; er verlangt ausschließliche Hingabe an das Himmlische. Die Christen tun als Erdenpilger ihre Berufspflichten. „Aber was sie an irdischen Gütern gewinnen, ist nicht der Endpunkt ihres Mühens und Strebens, sondern eine dankbar angenommene Gottesgabe.“

Das ängstliche Sorgen, welches an der Ergreifung des Heils hindert, verwirft Paulus in 1. Tim. 6, 9—10, 17, Phil. 4, 6. Zum Fleiße und zur Arbeitsamkeit ermahnen: 1. Thess. 4, 11, 2. Thess. 3, 12, Eph. 4, 28, 1. Tim. 5, 8, zur Genügsamkeit 1. Tim. 6, 6. Das Streben nach dem ewigen Ziel schärft 1. Tim. 4, 8 ein.

5. Das rechte Verhalten den Brüdern gegenüber, Matth. 7, 3. 1—6. Richtet nicht! Der Heiland spricht nicht vom Richten der Obrigkeit; er verbietet auch die Prüfung, das Urteil nicht, sondern er meint das vorschnelle und lieblose Beurteilen der Mitmenschen, wie es das Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner widerspiegelt. „Schon das Sehen des Splitters im Auge des Bruders mit dem Balken im eigenen Auge gilt als Anmaßung, noch vielmehr als das Herausziehenwollen.“ Nach B. 6 gibt „vorzeitiger Bekehrungseifer den verstockten Menschen unser heiligstes Gut, die christliche Wahrheit, preis.“ Damit ist das rechte Gericht, das Prüfen der Geister empfohlen. Demgemäß gestaltet auch Paulus sein Verhalten (Ap. 13, 51).

II. Vorbedingungen.

1. Die Kraft zum rechten christlichen Verhalten nimmt der Bekenner Jesu aus dem Gebet, Matth. 7, 7—11. Noch einmal redet der Heiland vom Gebet, ein Beweis, welch hohe Stellung dasselbe im Leben der Christen einnehmen muß. Dem rechten Flehen des Herzens verleiht der himmlische Vater Erhörung. Dabei ist zu bedenken: Gott tut über unser Bitten und Verstehen; er lenkt unsere Sache oft anders als wir gewünscht und gehofft, aber doch so, daß es zu unserm Besten dient.

Das bewahrheitet sich besonders im Leben des Paulus, dem Manne des Gebets. Er bat Gott um Befreiung von dem „Pfahl im Fleisch“, und der Herr antwortete ihm, er solle sich an seiner Gnade genügen lassen (2. Kor. 12, 7). Er wollte den sehnlichsten Wunsch, das Volk Israel zu Christo zu führen, verwirklichen (Röm. 10, 1; 11, 14), da erfuhr er, daß erst die Heiden in das Reich Gottes eingehen sollen (Röm. 11, 25). An mancher Türe klopfte er an, daß ihm zur Verkündigung des Evangeliums geöffnet werde; Gott aber ließ es nicht zu und tat ihm eine andere auf (Ap. 16, 6—12, 2. Kor. 2, 12—14).

2. Die Nächstenliebe, der Kern des Christentums, Matth. 7 B. 12. „Hier hat Christus die Bibel in deinen eigenen Busen gelegt und zwar so klar, daß du keiner Glossen bedarfst“ (Luther). Obige Worte bedeuten eine Wiederholung und Zusammenfassung der Lehre Jesu von der Nächstenliebe, die der Heiland den Seinen recht tief ins Herz schreiben will. Noch einmal erhebt der Sohn Gottes seine mahnende Stimme zu gegenseitigem Ertragen, Dulden, Hoffen und Ringen. Ihm nach sein Apostel, der Gal. 6, 2 sagt: „Einer trage des Andern Last, so werdet ihr das Gesetz Christi erfüllen“; vergl. Gal. 5, 14.

3. Der vorsichtige Wandel, Matth. 7, 13 f. Der Heiland wählt das Bild von zwei Städten. Die Welt bildet den Ausgang, das Himmelreich den Eingang. Zu ihm führen eine enge Pforte und ein schmaler Weg. Dieser Weg wird nur von wenig Menschen eingeschlagen, weil er Demut, Buße, Glaube, Entsagung, Selbstverleugnung, Kampf gegen die böse Lust und Selbstsucht fordert, und diejenigen, die ihn wandeln, einen schweren und verantwortungsvollen Beruf auf sich nehmen, auf den die Welt mit Haß und Verfolgung antwortet. Wo uns demnach das Christentum bequem erscheint, sind wir nicht auf dem richtigen Wege.

Auch Paulus legt auf den gottwohlgefälligen Wandel großes Gewicht, was seine Schriften zu wiederholten Malen zeigen: 1. Thess. 4, 1 bis 8, Kol. 3, 5—9, Gal. 5, 24; 5, 16, Röm. 6, 2—22; 12, 1, Eph. 4 B. 17—5, 21, Phil. 2, 15, 1. Thess. 1, 6, Röm. 15, 7, 1. Kor. 11, 1 und 2. Kor. 10, 1.

4. Die Wachsamkeit und umsichtige Prüfung den falschen Propheten gegenüber, Matth. 7, 15—21. Der Heiland warnt hier vor solchen Leuten, welche behaupten, einen besonderen göttlichen Auftrag empfangen zu haben, die aber Sendboten der Finsternis sind. Auf solche Irrelichter wies Christus hin — und sie kamen (Ap. 5, 36 f.).

Nach Ap. 20, 29. 30 ahnte Paulus gleichfalls das Auftreten falscher Propheten. So wollten jüdische Eiferer, die sich in die Gemeinden Galatiens eingeschlichen hatten, die dortige Wirksamkeit des Apostels untergraben, indem sie die Echtheit seines Evangeliums bezweifelten. Doch das Licht siegte über die Finsternis; vergl. 1. Tim. 1, 1—11, Röm. 11 B. 17—24, 2. Tim. 3, 9, Tit. 1, 6—9, 1. Thess. 5, 5 ff.

5. Die ernste Selbstprüfung, Matth. 7, 21—23. Nach B. 21 gehören die bloßen Mundbekenner nicht zu den Reichsgenossen. Nicht das Herr-Herrsagen, nicht allein die äußeren Werke, die wohl in Christi Namen, aber nicht in Christi Geist geschehen, sondern die rechten Ge-

sinnungen werden am jüngsten Tage den Ausschlag geben. In diesem Sinne schreibt der Apostel an seine Gemeinden, so 1. Kor. 4, 5; 4, 3—5, 2. Kor. 5, 10; 11, 15, Röm. 14, 10—12.

Gesamtergebnis: Die Bergpredigt enthält die Prinzipien des Christentums in ureigener, reiner Form. Sie entstammen dem Urquell alles Lichts und aller Erkenntnis. Am schönsten sind jene Grundzüge in der Person des Heilandes verwirklicht. Wie die gegenwärtigen Darlegungen beweisen, folgt der Apostel Paulus diesen Hauptpunkten der Lehre Christi, und seine Ansichten decken sich vollkommen mit den Ausführungen der Bergrede. Seine Lebensaufgabe war ja, die Menschen durch Wort und Tat ins Himmelreich zu bringen und ihnen zu der Gerechtigkeit zu verhelfen, die vor Gott gilt. Mit vollem Rechte behauptet daher Paret: „Wo der Herr schon gesprochen hat, da legt der Apostel die Hand auf den Mund und wiederholt nur als der Herold Christi jene heiligen Worte.“

C. Durch eine derartige Vergleichung wird die Überzeugung der Übereinstimmung nicht erschüttert, sondern befestigt. Großartigkeit und Reichtum, Tiefe und Schärfe der christlichen Gedanken des Paulus nötigen uns hohe Bewunderung ab. Wir würdigen im vollen Maße den Einfluß, den der Apostel durch das von Christus selbst empfangene Evangelium auf die erste Ausbreitung des Christentums und durch seine Tiefe auf die Lehrentwicklung besonders der evangelischen Kirche ausübte. Aber diese Tatsache darf uns an dem freudigen Bekenntnis nicht hindern, daß die Lehre Jesu an Einfachheit und Größe, Klarheit und Machtfülle der paulinischen Lehre weit überlegen ist. Deshalb bietet die Bergpredigt Wahrheiten, die ewige Geltung behalten, und durch die Stürme der Zeiten wird es fortklingen: „Jesus Christus gestern und heute und derselbe auch in Ewigkeit!“

Literaturnachweis:

Beytschlag, Das Leben Jesu. J. H. A. Fricke, Bibelfunde. D. E. Weizsäcker, Bibl. Theologie des Neuen Testaments. Gottschick, Zeitschrift für Theologie und Kirche, 4. Jahrgang. Spanuth, Katechetische Zeitschrift, 7. Jahrgang. Holzweissig, Bibelfunde. D. Weiß, Lehrbuch der Theologie.

Schundliteratur.

Zur Schundliteratur gehören alle die Schriften, die eine natürliche Entwicklung des geistigen Lebens nicht zulassen und außerdem den Geist des Lesers vom Guten und Schönen ablenken und zum Schlechten hinführen. Solche Sch. hat es immer gegeben; sie wird auch nicht aussterben. Gewöhnlich denkt man bei Sch. nur an Schriften für die Jugend. Daß auch Schund für Erwachsene geliefert wird, ist wohl bekannt. Aber wenn gegenwärtig ziemlich lebhaft zum Kampfe gegen Sch. aufgefordert wird, hat man doch nur die Bekämpfung von Schriften im Sinne, die der Jugend gefährlich werden können. Die noch nicht festen Charaktere werden für diese Asterliteratur leichter gewonnen als die innerlich festen Charaktere. Die Bekämpfung der Sch. ist zur Notwendigkeit geworden.

Man darf aber nicht meinen, daß mit der Bekämpfung der Sch. der Jugend geholfen sein wird, denn die Sch. ist nicht die Ursache des Verderbens, sondern sie ist nur eine Begleiterscheinung und eine Folgeerscheinung des Verdorbenseins. Werden Alter und Jugend einst besser geworden sein, so wird die Sch. sofort zurückgehen.

Noch vor nicht gar zu langer Zeit wandte sich die Sch. nur an die Erwachsenen. Schundhefte gab es nur in wenig Geschäften zu kaufen; sie wurden in die Familien gebracht. Von den Erwachsenen wurden die Hefte, in denen Verbrechen und Verbrecher mit den grellsten Farben gemalt waren, verschlungen. Von ihnen aus sind sie — mit oder ohne Erlaubnis — in die Hände der Kinder gelangt. Später kamen die für die Jugend erfundenen Reiserlebnisse dazu, und jetzt ist die Hauptsache das Finden eines raffinierten Verbrechers.

Da die Verfertiger solcher Geschichten und ihre Verleger gute Geschäfte machten, bekamen sie bald eine große Menge Nachahmer. Einer ist schlimmer als der andere, aber alle sind gute Geschäftsleute, die genau wissen, welche Ware verlangt wird.

Die Kinder der Gegenwart sind nicht schlechter als die Kinder früherer Zeiten; sie kommen uns nur schlechter vor, weil zwischen ihnen und ihrer Umgebung die Harmonie fehlt. Wir sind Kulturmenschen und verlangen oft vom Kinde, daß es so denkt, urteilt und handelt wie wir, vergessen aber, daß das Kind der Gegenwart genau so als kleiner Naturmensch beginnt und sich genau so entwickelt wie das Kind früherer Zeiten. Wir verurteilen das Kind, das sich nur langsam von der Natur entfernt. So denkt z. B. die Jugend ganz alttestamentlich: Auge um Auge — Erst komme ich usw. Als früher die Erwachsenen ebenso dachten und dieses auch äußern durften, fand man an der Jugend nicht viel auszusetzen.

Außerdem fehlt dem Kinde der Gegenwart die Natur und das Vertrautsein mit der Heimat. Die Staatswaldungen sind gesperrt, die kleinen Privatwälder verschwinden. Wo soll jetzt die Jugend spielen, träumen und sinnen? Am schlimmsten hat es die Jugend der Großstadt. Kann man auf der Straße Räuber und Soldaten spielen! Wir Alten haben in unserer Jugend im Walde — ohne ihn und seine Bewohner zu schädigen — Heldentaten vollbracht, Drachen erschlagen, Feinde aufgespiirt und vertrieben. Die jetzige Jugend hat dasselbe Bedürfnis, sie kann es aber nicht befriedigen. Deshalb sind ihr unheimliche Reisebeschreibungen, Indianerschicksale usw. willkommen. Hier kann sie im Geiste — phantasiemäßig — durchleben, was sie in Wirklichkeit durchleben möchte und doch nicht kann. Wo kann jetzt der Knabe aus Leibeskräften einmal schreien und pfeifen?

Eine andere Ursache dazu, daß die Sch. unter der Jugend so verderblich wirken kann, liegt darin, daß dem Kinde der Gegenwart gewisse Schutzmittel gegen die Einflüsse schlechten Lesestoffes fehlen, die die Kinder der hinter uns liegenden Zeit in der Familie fanden. Dem Kinde der Gegenwart wird vielfach innerhalb der Familie genommen, was ihm ein Schutz ist: Arbeit und Bucht. Wieviel Kinder sehen ihren Vater bei

der Arbeit? Wieviel Kinder helfen ihrem Vater bei der Arbeit? Es hört nur, daß die Arbeit dem Vater etwas Unangenehmes ist. Auch das Kind braucht Arbeit, körperliche und geistige, Arbeit, die einen Mittelpunkt schafft, um den sich alles Sinnen und Denken bewegt. Diese Arbeit, sei es die Arbeit des Knaben in der Schule oder im Berufe, sei es die Arbeit des Mädchens im Hause oder auch draußen in der Welt, erzeugt Erfahrung und Nüchternheit, zwei Dinge, die für das Leben sehr notwendig sind. Dazu muß die Jugend in die Freuden und Sorgen der Eltern Einblick gewinnen. Sie muß mit sorgen, muß sich an dem Erreichten mit freuen. Wie kommt es, daß die meisten Großindustriellen aus einfachen Verhältnissen hervorgegangen sind? Sie haben den Ernst des Lebens früh kennen gelernt, sie haben das Arbeiten gelernt. Die Freude am Erwerben körperlicher und geistiger Kräfte und am Wachsen ihres Könnens hat sie gehoben. Und wenn sie Sch. gelesen haben, so waren sie geschützt. Durch die gesunden natürlichen Einflüsse der ersten Erziehung im Elternhause wurden sie vor dem Verderben bewahrt. Die Kinder aber, die von den Eltern über den Ernst des Lebens hinweggetäuscht werden, die nur genießend aufwachsen sollen, bestehen sehr oft die große Prüfung, die das Leben abnimmt, nicht. Bei solchen Kindern wirkt auch Schundliteratur.

Was aus Knaben und Mädchen, die ohne Arbeit und Zucht aufwachsen, wird, lesen wir in den Tagesblättern. Schundliteratur, Vergnügungssucht und die häufige Gelegenheit zum Vernaschen, vergrößern das Übel. Gute Bücher machen solche Kinder nicht besser, schlechte Bücher aber schlechter.

Wäre es da — könnte man fragen — nicht gut, wenn das freie Lesen, die Privatlektüre, unmöglich gemacht würde? Denn sind die Kinder der Gegenwart von Natur nicht schlechter als die früherer Zeiten, so sind sie doch auch nicht besser oder widerstandsfähiger; sie sind Kinder. Sie sind nicht schon deshalb, weil sie innerhalb einer Kulturgemeinschaft aufwachsen, von sich aus befähigt, das Gefährliche zu überwinden, das schlechter Lesestoff an sie heranbringt, indem er ihre Phantasie überreizt und in ihnen den Sinn für das Gesunde, für das Wirkliche trübt, ja tötet. Die Kinder können sich vor diesen Gefahren nicht schützen. Sie können dies um so weniger, je mehr ihnen jene natürlichen Schutzmittel: Arbeit und Zucht — die früher das Leben in der Familie weit mehr Kindern bot als heutzutage — fehlen.

Das freie Lesen ist aber deshalb nicht zu verbieten; es ist notwendig. Betrachten wir die Entwicklung des Kindes. Das kleine Kind hat Vergnügen an der Tätigkeit. Es hat den lebhaften Trieb, seine körperlichen und geistigen Kräfte irgendwie anzuwenden. Alle seine Sinne sind noch frisch und ungebraucht; sie können nicht genug bekommen. Mag die Musik noch so schlecht sein, wenn sie nur laut ist. Die Freude am Bunten und Grelten, am Genuß des Süßen, an der Behendigkeit oder Ungeschicklichkeit kleiner und großer Tiere, ebenso die Fragelust und das Untersuchen des Spielzeugs: worin anders hat alles das seine Ursache, als in dem Drange, ununterbrochen auffassend und

ausübend tätig zu sein. Das Kind ist glücklich, wenn es bauen und fahren, wenn es die Bewegungen der Tiere und das Arbeiten der Eltern nachahmen kann. Schafft dem Kinde die Möglichkeit, das tun zu können.

„Als ich noch ein Knabe war,
Sperrte man mich ein,
Und so saß ich manches Jahr
Über mir allein“ — klagt Goethe.

Wird das Kind größer, so sehnt es sich hinaus. Da gibt nun das Lesen Gelegenheit, auf dem Wege des Nacherlebens einzudringen in Lebenskreise, die ihm vorläufig in der Wirklichkeit noch fremd bleiben. Und wie gern benutzt das Kind dieses Mittel, seine Kenntnis vom Leben zu erweitern. Die nötige Zeit wird immer, wird auch unter den erschwerendsten Umständen gefunden.

„Doch du warst mein Zeitvertreib,
Goldne Phantasie;
Und ich ward ein warmer Held,
Wie der Prinz Pipi,
Und durchzog die Welt.
Baute manch kristallen Schloß
Und zerstört es auch,
Warf mein blinkendes Geschloß
Drachen in den Bauch.
Ja, ich war ein Mann.“

Das Verlangen, andere Zeiten und andere Kreise kennen zu lernen, liegt in der menschlichen Natur, auch die Erwachsenen sind nicht ausgeschlossen.

Kommt nun ein Schriftsteller diesem Verlangen entgegen, so werden seine Werke gern gelesen. Manche Schriftsteller gestalten eigens für die Jugend. Für Mädchen sind in diesen Erzählungen die Hauptpersonen meist Mädchen, die ganz anders sind als die Leserin und als Mädchen, wie sie sonst im Leben vorkommen. Für Knaben sind erdichtete Reisebeschreibungen und die Ric Carter-Geschichten begehrenswert. Für die erwachsene Jugend spielen Liebe und verfolgte und gequälte Unschuld die Hauptrolle. Daß solche Geschichten durch ihren vom Alltäglichen abweichenden Inhalt Interesse erwecken und sehr gern gelesen werden, ist erklärlich. Sie geben ja andere Gestalten. Unmögliches wird möglich. Die Phantasie hat Spielraum. Aber Menschenkenntnis, Halt und Kraft für das spätere Leben geben diese innerlich hohlen und gekünstelten Erzählungen trotz ihrer Predigten nicht. Dazu fehlt ihnen das Lebenswahre. Das ist Schundliteratur. In raffinierter Weise werden die Leser in die Irre geführt. Ganz langsam wird die Wirklichkeit beiseite geschoben. Zuletzt ist alles wilde Phantasie, aber der junge Leser ist immer noch der Meinung, Wirklichkeit vor sich zu haben. So wird sein Kopf unklar, und er findet sich dann in der Wirklichkeit nicht mehr zu recht; Nüchternheit, das Im-Auge-Behalten des Tatsächlichen ist ihm unmöglich. Er kann das Schicksal nicht so lenken wie der Held seiner ihm im Kopfe spukenden Geschichten; er wird unglücklich.

Die Jugend braucht Stoffe, die zur Tätigkeit und zum Streben treiben. Daß sie die rechten Lese Stoffe nicht erhält, liegt an den Eltern,

die sich nicht die Mühe nehmen und erst das selbst kosten, was ihren eigenen Kindern Kraft geben soll. Die deutsche Literatur hat Stoff genug für die Jugend und für die Erwachsenen. Die Jugend aber gegen die bereits vorhandene und noch immer aufs neue erzeugte Sch. zu schützen, dürfen nicht einseitig nur äußere Mittel angewandt werden. Das würde bedeuten, daß man das tiefere Wesen der Gefahr, die unsrer Jugend droht, verkennet. Denn schließlich kann doch nicht die Beschaffenheit des auf den Markt geworfenen Lesestoffes ausschlaggebend sein für die geistige und sittliche Tüchtigkeit der heranwachsenden Jugend. Auch in Zukunft wird es wohl so sein, daß der Geist, der von den Eltern in das Kind gepflanzt wird, für dieses der beste Schutz gegen die von außen drohenden Gefahren ist. Das Vorhandensein von Schundschriften wird niemals zu einer wirklichen Gefahr für unser Volk werden können, wenn in den Häusern, in den Familien Väter und Mütter, wenn alle Erzieher ihre Pflicht tun. Möchten Polizei und Presse, Vereine und Versammlungen alle nur erdenklichen Mittel anwenden, um das Gift der Sch. unschädlich zu machen. Möge jeder Vater, jede Mutter mit schärfsten Augen darüber wachen, daß jene verderblichen Lesestoffe von jedem ihrer Kinder ferngehalten werden. Aber möge niemals der Glaube Platz greifen, daß mit diesen äußerlichen Schutzmaßregeln das notwendigste getan sei. Die erste, wichtigste Sorge jedes Vaters, jeder Mutter, wird doch die sein müssen, daß ihre Erziehung, daß der Geist, der in ihnen lebt, und der von ihnen aus das Kind umwebt, so ist, daß die Erzeugnisse der Sch., auch wenn sie in deren Hände fallen sollten, ihnen nichts anzuhaben vermögen. S.

Wie und wodurch wird der Lehrer zu einem rechten Vorbild für seine Schüler?

Von Rektor Schittkowski, Strausberg.

Seitdem es eine Volksschule gibt, hat man derselben neben der unterrichtlichen auch eine erziehliche Aufgabe zugewiesen; aber nicht zu allen Zeiten hat man die letztere aus der ersten abzuleiten oder durch dieselbe zu begründen gesucht, wie dies die neuere, insbesondere die Herbart'sche Pädagogik tut; sondern man hat vielmehr die erziehliche Aufgabe der Schule als eine von der unterrichtlichen Aufgabe derselben dem Wesen nach verschiedene und von ihr abgesonderte betrachtet und nach Maßgabe dieser Anschauung Ziele und Mittel der Erziehung bestimmt.

Wenn nun die heutige Pädagogik sich zu dem Satze bekennt: „die Volksschule ist Erziehungsanstalt eben darum, weil sie Unterrichtsanstalt ist,“ so beweist sie damit gegen die vorerwähnte frühere Anschauung einen großen Fortschritt, weil durch jenen Grundsatz an den Unterricht die Forderung gestellt wird, daß er nicht nur das Wissen des Kindes, sondern die gesamte und harmonische Geistesausbildung derselben fördere, d. h. den sittlichen Willen erwecke und kräftige, das Gemüt läutere und den Verstand erhellte. Erfreulich ist es daher, daß die Idee des erziehenden Unterrichts sich immer mehr Freunde erwirbt; nur darf dabei

seitens der Lehrer, Direktoren und Schulinspektoren nicht außer acht gelassen werden, daß die Schule außer dem Unterrichte noch andere Mittel und Wege hat, die sie in den Dienst ihrer erziehlischen Mission zu stellen verpflichtet ist, nämlich: die Schulzucht und die Person d. h. das Vorbild des Lehrers.

Jedenfalls ist es notwendig, daß bei dem großen Einfluß, den die Herbartianer in erziehlischer Hinsicht dem Unterrichte beilegen, und bei der Begeisterung, mit welcher sie die Idee des „erziehenden Unterrichts“ auszugestalten und immer weiter zu verbreiten bestrebt sind, fort und fort darauf hingewiesen werde, daß auch die Schulzucht und die Persönlichkeit des Lehrers sehr wichtige Faktoren der Erziehung sind: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut.“

Wir fühlen uns daher dem Dr. Richard Lange zu besonderem Danke verpflichtet, daß er in seinem auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Bremen gehaltenen Vortrage auch darauf hingewiesen hat, wie wenig der Unterricht an sich erziehlisch wirkt, wenn die Persönlichkeit des Lehrers nicht die sittlichen Ideen des Unterrichts durch sich selbst personifiziert darstellt, oder, wie Dr. Lange wörtlich sagte: „daß wir Lehrer durch das, was wir sind, viel mehr wirken als durch das, was wir lehren.“ Diese Worte haben uns übrigens auch den Anstoß dazu gegeben, einmal die Frage etwas näher zu beleuchten, wie und wodurch der Lehrer zu einem rechten Vorbilde für seine Schüler werde.

Um nicht in Weitschweifigkeit zu geraten, fassen wir unsere Antwort in einige Punkte zusammen, die jedoch geeignet sein dürften, all das zu umfassen, was zu einem würdigen Vorbilde gehört, welches die Persönlichkeit des Lehrers den Schülern darstellen soll.

Als ersten Punkt bezeichnen wir die Treue des Lehrers.

Daß wir Lehrer als solche nur Haushalter, d. h. Stellvertreter Gottes und der Eltern unserer Schüler sind, ist uns allen bekannt. Von einem Haushalter aber verlangt der große Pädagoge von Nazareth vor allem, daß derselbe treu erfunden werde. Diese Forderung gilt aber nicht nur dem christlichen Lehrer, sondern jedem Lehrer, welcher Religion oder Konfession er auch angehöre, denn es hat dieselbe nicht nur eine ethische, sondern auch eine psychologische, empirische und soziale Bedeutung und infolgedessen allgemeine Geltung. Durch die Psychologie und Erfahrung wird unsere Forderung aber insofern begründet, als uns beide überzeugen, daß das Beispiel weit mehr wirkt als das Wort; durch das staatliche und soziale Leben jedoch insofern, als dieses uns überzeugt, daß die Treue zu den moralischen Fundamenten der Gesellschaft gezählt werden muß. Der Lehrer muß also treu sein, weil er seine Schüler zur Treue zu erziehen absolut verpflichtet ist. — Worin besteht aber die Treue? Nun, treu nennen wir jemand dann, wenn er die ihm obliegenden Pflichten gewissenhaft erfüllt. Daraus geht hervor, daß die Treue im weitern Sinne des Wortes auch Ordnung, Pünktlichkeit, Fleiß, Biederkeit und Redlichkeit in sich schließt. Die bedenklichsten Gebrechen unserer Zeit sind aber der Mangel an Arbeitslust und Fleiß und der Mangel an Biederkeit und Redlichkeit — mit einem Worte — unsere Zeit krankt

im allgemeinen an dem Mangel an Treue. Aus dieser nicht zu bestreitenden Tatsache erwächst aber der Volksschule die Pflicht, auch ihrerseits, soviel an ihr ist, dahin zu wirken, daß jene Gebrechen mehr und mehr schwinden mögen. Das beste Mittel, welches ihr dabei zu Gebote steht, ist die Treue des Lehrers, das nachahmungswürdige Vorbild des Volkserziehers. Zur Lehrertreue rechnen wir indes nicht nur Fleiß und Pünktlichkeit, sondern auch sich betätigende Ordnungsliebe, Sauberkeit, Konsequenz, Unparteilichkeit und Gerechtigkeit gegen die Schüler, sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht, sowie Biederkeit, Geradheit und Aufrichtigkeit im öffentlichen Leben. Wenn der Lehrer seinen Unterricht nicht pünktlich beginnt und schließt, so werden auch seine Schüler unpünktlich zur Schule kommen und ihre Aufgaben nicht gewissenhaft anfertigen. Ebenso verhält es sich mit der Ordnung, der Sauberkeit, der Konsequenz und dem Fleiße; ein sauberer, ordnungsliebender und fleißiger Lehrer wird auch mehr oder weniger saubere, ordnungsliebende und fleißige Schüler haben, wenn nicht das Haus fort und fort das prinzipiell einreißt, was die Schule aufbaut. Kommt aber der Lehrer öfters unvorbereitet in die Klasse — was die älteren Schüler gar leicht merken — gibt er die Korrekturen der schriftlichen Arbeiten regelmäßig erst viele Tage nach dem festgesetzten Termine zurück, geizt er überhaupt nicht mit der Zeit: so werden auch seine Schüler sich infolge der auf sie einwirkenden Macht des Beispiels die Anschauung zu eigen machen, daß man es mit seinen Pflichten überhaupt nicht so genau zu nehmen habe, und daß eine haushalterische Benutzung der Zeit keineswegs von großer Bedeutung sei. Diese Anschauung legt aber den ersten Grund zur Bequemlichkeit, zum Leichtsinne, zur moralischen Unzuverlässigkeit. Was aber die Unparteilichkeit und die Gerechtigkeit des Lehrers gegen seine Schüler betrifft, so wird er sich durch diese sicherlich bei seinen Schülern jene Hochachtung erwerben, die auch wir Erwachsenen so gern denjenigen unserer Vorgesetzten entgegenbringen, deren höchstes Prinzip selbstlose Gerechtigkeit ist. Die Hochachtung ist aber an und für sich schon ein vortreffliches Erziehungsmittel in der Hand des Lehrers; erzeugt sie aber in unserm Falle in den Schülern zugleich das Bestreben der Nachahmung — und das wird wohl meistens der Fall sein, — dann ist ihre Wurzel, die Gerechtigkeit, ein erzieherisches Moment von größter Bedeutung. Dasselbe gilt aber auch von der Biederkeit, Geradheit und Aufrichtigkeit, von den Tugenden also, die gleichfalls zur Lehrertreue gezählt werden müssen. — Die Schule soll Charaktere bilden d. h. sittlich gute, biedere, gerade und aufrichtige Menschen, nicht aber Leute, die wohl eine äußere Ehrbarkeit zur Schau tragen, dagegen aber hinterlistig, heuchlerisch und unzuverlässig sind. Dieser Aufgabe muß sich der Lehrer stets bewußt bleiben, damit er auch durch ein gutes persönliches Vorbild ihre Lösung fördere. Die Augen und die Ohren sind die Mikroskope für die Kritik der Persönlichkeit des Lehrers. Das Schülerauge entdeckt am Lehrer Fehler und Schwächen, deren er sich selbst kaum bewußt ist. Er verfolgt ihn auch mit Späherblick außer den vier Wänden der Schulstube und beobachtet sein Benehmen und Verhalten im Strome der Welt.

Das Schülerohr aber lauscht auf nichts lieber und mit mehr Spannung, als auf Reden und Gespräche, die den Lehrer betreffen oder vom Lehrer mit andern Menschen im öffentlichen Leben geführt werden. Da gilt es denn für den Lehrer, daß er auf seiner Hut sei und nichts rede und tue, was seiner Achtung und Autorität bei seinen Schülern Abbruch tun könnte; daß er stets und gegen jedermann — einerlei, ob vornehm oder gering, hoch oder niedrig — offen, gerade und aufrichtig sei, daß er mit Freimütigkeit beweise, wie sehr er Heuchelei, Schmeichelei und Lüge verabscheue. „Und die Wahrheit wird sich frei machen“, auch in bezug auf das hier Gesagte ist dieses schöne Wort des großen Meisters von Nazareth von großer Bedeutung. Wahrlich, wenn der Tag erst einmal gekommen sein würde, wo es unter den Lehrern keine servilen Heuchler und Schmeichler mehr gäbe, sondern lauter freimütige Männer der Offenheit, Geradheit und Biederkeit, dann würde die Volksschule eine erziehlische Macht von eminenter Bedeutung sein. Der Forderung aber, daß der Lehrer Treue in seinem Berufe beweise, schließt sich auch diejenige aufs engste an, daß derselbe seinen Schülern eine humane Behandlung zuteil werde lasse und sie dadurch selbst zur Humanität erziehe. Und das ist der zweite Punkt, den wir bei der Beantwortung unserer als Thema aufgestellten Frage hervorheben wollen.

Die Humanität äußert sich vor allem in Gerechtigkeit, Billigkeit, Sanftmut, Liebe. Ist aber die Liebe des Gesetzes Erfüllung und die Gerechtigkeit die Beschützerin der Wahrheit und des Rechts, so folgt von selbst daraus, daß die Humanität die sicherste Grundlage und beste Maxime für das staatliche und soziale Leben ist. Die Schule soll aber für das Leben erziehen; sie soll die Kinder zu brauchbaren Staatsbürgern heranbilden oder doch durch Erziehung und Unterricht sie so vorbereiten, daß sie solche später zu werden vermögen. Die Erziehung zur Humanität ist also ein notwendiges Moment für die Wohlfahrt der Gesellschaft und des Staates. Zur Humanität erzieht aber der Lehrer nicht nur durch den Unterricht, sondern vornehmlich auch durch das eigene Beispiel. Wie geschieht das? Es ist wohl klar, daß Gerechtigkeit und Liebe als die beiden Pole der Humanität zu betrachten sind; hieraus folgt aber, daß der Lehrer durch sein eigenes Vorbild seine Schüler zur Humanität erzieht, wenn er ihnen eine gerechte und liebevolle Behandlung zuteil werden läßt. Solches wird aber der Fall sein, wenn all sein Reden und Tun ein würdiges, von Sanftmut und sittlichem Ernste durchdrungenes, wenn er seinen Schülern ein väterlicher Freund ist. Wir reden mit dieser Forderung keineswegs der „Zuckerbütenpädagogik“ das Wort, welche die Kinder als reine Engel betrachtet und behandelt wissen will. Wir verkennen dabei auch nicht die große Selbstüberwindung, die durch diese Forderung dem Lehrer zugemutet wird. Wir erkennen die großen Hindernisse, mit welchen eine humane Schulerziehung dem Elternhause und den von diesem verzogenen Kindern gegenüber zu kämpfen hat. Aber langjährige Erfahrung hat uns gelehrt, daß auch der verdorbenste Schüler viel eher noch durch eine humane als durch eine maßlos strenge Zucht und Behandlung gebessert zu werden vermag. Ohne

Licht und Wärme gedeiht kein Leben, ohne Liebe keine Erziehung. Hat doch der große Menschheitserzieher von Nazareth durch die Liebe fast die ganze Welt bezwungen!

Die rechte Liebe ist aber keine auf Nachsicht und unzeitige Rücksichten sich gründende Affenliebe, sondern eine solche Liebe, die in der Gerechtigkeit und im sittlichen Ernste ihre Wurzel hat. Die Gerechtigkeit ist der Zuchtmeister der Schule, sie demütigt die Hoffärtigen und Vorwitzigen und ermutigt die Schwachen und Armen an Geist und irdischem Gute. Sie hält die Liebe in den Grenzen des Rechts und der Wahrheit und bewirkt in den Schulen die Überzeugung, daß der Lehrer nicht das Seine sucht, sondern einzig und allein das Wohl seiner Pflegebefohlenen. Sie verleiht dem Lehrer in den Augen seiner Schüler den Charakter der Autorität und gibt dem ganzen Erziehungswerke Halt und Kraft. Der Lehrer sei also seinen Schülern ein Vorbild echter Humanität, er liebe sie in gleichem Maße ohne Ansehen der Person, er helfe den Schwachen, er weise die Irrenden und Fehlenden mit sanftmütigem Geiste zurecht, er warne und bestrafe die Trogigen und Widerspenstigen, aber mit väterlicher Milde und bedenke, daß auch der schlechteste Schüler noch gute Seiten hat, an die er seine erziehlichen Besserungsversuche auf liebevolle Weise vielleicht noch mit Erfolg anzuknüpfen vermag. Und zum Schluß noch eins: der Schüler bleibt nicht immer Schüler. Nach wenigen Jahren tritt er aus der Schule hinaus ins Leben. Die Erinnerungen an seine Schulzeit begleiten ihn aber seine ganze Lebenszeit hindurch. Der Geist der Schule umweht ihn auch dann noch, wenn er ihr längst den Rücken gewandt hat. Hat das Leben dann seine Urteilskraft gereift, so wird er sich auf Grund seiner Erfahrungen ein Urteil über die Schule überhaupt bilden und, diesem entsprechend, für oder gegen dieselbe Stellung nehmen. Dies ist aber von sehr großer Wichtigkeit, nicht nur aus persönlichen Gründen für uns Lehrer, sondern auch aus sozialpolitischen Gründen, die von großer Tragweite sind. Denn es ist doch in der Tat auch für das staatliche oder soziale Leben im großen und ganzen nicht gleichgültig, was die Majorität des Volks von ihren Schulen und Lehrern hält. Ja, selbst bei allem Mangel an materiellen Mitteln wird das Werk der Volkserziehung und Volksbildung von seiten des Volkes selbst noch eine bereitwillige Förderung erfahren, wenn man im Volke von der Schule und den Lehrern das Beste denkt. Hier gilt das Wort Christi: „Eure Kinder werden eure Richter sein.“

Will der Lehrer aber seinen Schülern durch seine Person ein rechtes Vorbild darstellen, so muß er sich endlich auch eines durchaus tugendhaften Lebenswandels befleißigen; und das ist der dritte Punkt, auf den wir bei Beleuchtung unsers Themas hinweisen wollen.

Der Endzweck aller Erziehung ist die Sittlichkeit. Dieses Ziel muß dem Kinde im Erzieher personifiziert erscheinen. Denn alle Belehrungen und Ermahnungen zur Tugend wirken nicht in dem Maße auf den Schüler ein, wie das Beispiel. Alle hervorragenden Pädagogen und Erzieher von Aristoteles und früher an bis zu den Pädagogen der Neuzeit haben dies ausdrücklich betont. Einige bezügliche Aussprüche

derselben mögen hier angeführt werden. Seneca sagt: „Die Jugend muß große Männer zu Mustern haben; wer ein ehrwürdiges Vorbild sich wählt, wird selbst bald ehrwürdig werden.“ Aristoteles sagt: „Gutes lernt man nur von Guten.“ Cicero sagt: „Zweierlei besonders wirkt mächtig: das Gleichnis und das Beispiel.“ Aus dem Munde Luthers hören wir: „Wo man soll junge Leute aufziehen, da hat's Mühe und Arbeit, darauf zu sehen, daß sie nicht viele böse, ärgerliche Exempel sehen und dadurch verlegt und verführt werden.“ Niemayer sagt: „Das beste Hilfsmittel der Erziehung ist das Beispiel.“ Campe sagt: „Wie die Quelle, so der Bach; wie die Eltern und Lehrer, so die Kinder.“ Jean Paul sagt: „Für Kinder gibt's keine andere Moral als Beispiel.“ „Das Beispiel“, sagt Ammon, „ist gleichsam die moralische Atmosphäre, in der, wenn es ein gutes ist, die Kinder einen Instinkt des Anstandes, der Ehrbarkeit und Sittsamkeit einatmen, der sie nie verläßt.“

Auch Pestalozzi legt auf das Beispiel bei der Erziehung der Kinder das größte Gewicht, und es dürfte wohl überhaupt keinen Pädagogen geben, der nicht der Behauptung beipflichtete, daß jeder Lehrer, mag er nun an höheren oder niederen Schulen wirken, die Pflicht habe, durch einen tugendhaften Wandel seinen Schülern ein nachahmungswürdiges Beispiel zu geben. Der Begriff „tugendhaft“ hat jedoch in den Augen der Menschen eine verschiedene Peripherie, und es ist daher nötig, denselben für unsern Fall besonders festzulegen. Wir meinen nun: die Tugend des Lehrers soll und darf nicht identisch sein mit der sogenannten landläufigen Ehrbarkeit, sondern sie muß auch eine religiöse Basis haben. Der Lehrer muß also in allem, was er redet und tut, in und außer der Schule, als ein streng ehrbarer Charakter und als ein religiös-sittlicher Mensch erscheinen. Mit dieser Forderung neigen wir aber durchaus nicht zu der Ansicht hin, daß der Lehrer ein Mucker und Frömmeler und eine pastorale Kreatur spielen müsse, nein, wir sind vielmehr der Ansicht, daß er in diesem Falle einen ehrenwerten Charakter nicht repräsentieren würde. Der Lehrer ist aber meist nicht nur Sitten-, sondern auch Religionslehrer, und deshalb muß er auch den Forderungen der religiösen Gemeinschaft, der er angehört, Genüge zu leisten suchen, damit jung und alt an ihm ein Vorbild sittlich-religiösen Lebens habe. Wenn ferner die Schule sich die Erteilung des Religionsunterrichts durch den Lehrer nicht nehmen lassen will, so kann und darf auch der Lehrer die Forderung seiner Gemeinde, daß er ihr und ihren Kindern ein religiös-sittliches Leben vorlebe, nicht von sich weisen. Wir wissen wohl: es ist häufig eine starke Verstimmung zwischen dem Lehrer und dem Vertreter der Kirche vorhanden.

Diese Antipathie darf sich aber nicht über die Grenzen des Persönlichen erweitern, am allerwenigsten auf die Religion selbst übertragen. Diese ist ja nicht nur für das staatliche und soziale Leben notwendig, sondern sie dient überhaupt einem persönlichen Bedürfnis der Menschen, und diesem Bedürfnis muß auch die Schule die ihm gebührende Berücksichtigung zuteil werden lassen. Nach unserer Überzeugung darf zwar die Kirche nicht die Herrin der Schule sein, aber die Religion, deren

Pflegerin vor allem die Kirche sein soll, muß auch dem Lehrer als Leitstern seines Lebens gelten und dienen. Wir sind mit unsern Ausführungen zu Ende.

Sie sollen an pädagogische Wahrheiten erinnern, die zwar längst erkannt, aber nicht immer genügend gewürdigt worden sind und deren Beachtung gerade in unserer Zeit, wo man sich so gern gemüßigt sieht, den Lehrerstand zu verdächtigen und die erziehlichen Erfolge der modernen Schule in Frage zu stellen, doppelt nötig sein dürfte.

Schleiermacher hat gesagt: „Der Volksschullehrer muß der gebildetste Mann im Volke sein“ und wir setzen hinzu: und der bravste, biederste, ehrenwerteste und tugendhafteste, weil er der Erzieher der Jugend ist. Dieser Behauptung wird kein Lehrer widersprechen wollen, denn für den Lehrer gilt das Dichterwort:

„Wenn die Rose selbst sich schmückt,
Schmückt sie auch den Garten.“

Macht den Kindern die Augen auf!

Erinnerung an einen heimatkundlichen Spaziergang.

Von Kurt Lehmann, Dresden.

Heimatkunde soll den Geographieunterricht vorbereiten, daß die durch diesen gebotenen neuen Begriffe Berg, Tal, Bach, Fluß, Strom usw. mit der richtigen Vorstellung zusammenklingen. Daß man ehemals einen methodisch falschen Weg beschritt, indem die Begriffe nur durch Erklärungen gewonnen wurden, das zeigte sich in der Dürftigkeit der Darstellung seitens der Kinder, wenn die Definitionsmühle zuvor noch so schön geklappt hatte.

Nicht durch das Ohr, durch das Auge lernen die Kinder die Heimat kennen, nicht Drill sondern Anschauung lehrt die Heimat lieben, die Heimat mit ihren Reizen, mit ihren Bergen und Tälern, mit ihren Straßen und Gäßchen, mit ihren Farben und Formen, mit ihren Häusern und Hütten, mit ihren Pflanzen, Tieren, Menschen, mit ihrer Freud und ihrem Leid.

Aufbruch:

Herbsttag ist es! Die Glocke hat vier Uhr geschlagen. Auf dem Döhlener Schulhofe hat sich die sechste Klasse versammelt. Wohin geht es heute? Was wird uns heute gezeigt? Was werden wir heute sehen?

Ein Junge trägt Schnur und Sentblei bei sich, ein anderer hat einen kleinen Spaten in der Hand, ein dritter ist mit einer Botanisiertrommel ausgerüstet, ein Mädchen hat Vaters Opernglas mitnehmen dürfen.

Grüß Gott, ihr Kinder! — Alle munter? — Nun los!

An der Eisenbahnbrücke:

Durch das schmale Schulgäßchen hinunter, vorbei an der Kirche, die wir nicht nur von außen, sondern auch von innen kennen, — waren wir doch wiederholt als Klassenganges im Gottesdienst — vorbei am Gasthof mit seinem Karussell, am Amtsgericht, bei Bäcker Klitzig und Barbier Klotz kommen wir zur neuen Eisenbahnbrücke.

Die neue Eisenbahnbrücke hat eine neue Straße mitgebracht. Man sieht ganz deutlich, wo die neue Straße an die alte Dorfstraße anschließt. An der neuen Straße ist der Fußweg mit breiten Steinen abgeschlossen, das ist bei der alten Straße nicht der Fall.

Die alte Straße ging auch früher ganz anders, — dort drüben, wo jetzt die Eisenbahnwagen stehen.

Jetzt hebt sich ein Arm an der Signalstange, es wird gleich ein Zug kommen. Wichtig, von Potschappel her kommt ein Personenzug: Lokomotive, Kohlenwagen, vierte Klasse, erste und zweite Klasse, dritte Klasse, noch einmal vierte Klasse, Postwagen, Paketwagen.

Aus einem Fenster schaut eine Frau heraus, sie hat einen schwarzen Schleier, einen schwarzen Hut. Sie mag wohl Trauer haben. — Ob jemand gestorben ist? — Der Vater? — Weine nicht, arme Frau! Gott wird weiterhelfen.

Im letzten Wagen dritter Klasse schwenkt ein Junge die Mütze zum Fenster heraus, eine blaue mit Goldstreifen. Der Junge kommt aus Dresden, dort geht er in die Schule. Hans Alz will auch später nach Dresden und eine solche Mütze tragen. Da muß er aber noch tüchtig lernen!

Jetzt kommt von oben ein Güterzug; auf den warten wir aber nicht, er hat doch nur Kohlen geladen; er ist auch so lang, da könnten wir warten, bis er vorbei wäre. Nur gut, daß jetzt die Eisenbahnbrücke über die Straße geht, da brauchen wir nicht mehr stehen zu bleiben wie es früher der Fall war.

Eine solche Brücke muß ja eine tüchtige Last aushalten. Eine Lokomotive kann man nicht mit der Hand in die Höhe heben, einen Kohlenwagen auch nicht, sie wiegen viele, viele Zentner. Die Brücke muß fest sein.

Jetzt kracht und donnert der Zug über die Brücke, und wir stehen darunter und fürchten uns nicht. Die Steine da oben im Gewölbe liegen so fest aneinander, daß der schwerste Eisenbahnwagen die Brücke nicht zusammendrücken kann. — Als die Brücke fertig war, ist die größte und schwerste Güterzugslokomotive daraufsfahren und darauf stehen geblieben, und die Brücke hat die Lokomotive ausgehalten. Das haben wir gesehen. — Die Brücke ist fest.

Sie hat aber auch viel Geld gekostet. Das hätte man sich doch sparen können!

Nicht weit vom Potschappeler und Deubener Bahnhof sind auch solche Brücken gebaut worden. Dort und hier mußten früher die Leute und die Fuhrwerke warten. Das war unangenehm. Der Vater konnte zu spät zur Arbeit kommen, die Kinder zu spät in die Schule. Pferde wurden scheu. Das kommt jetzt nicht mehr vor, seit die neue Eisenbahnbrücke da ist. Sie war notwendig. Recht gut, daß wir sie haben.

An der roten Schenke:

Wir treten wieder unter dem dunkeln Brückenbogen hervor. Auf der Straße ist es hell. Wir wandern im Sonnenschein. Bis zur Dresdner Straße gehen wir, dort müssen wir wieder warten. Eine lange Reihe Kohlenwagen zieht nach Dresden hinein. Auch die elektrische Straßenbahn naht.

Sehen wir uns einstweilen die rote Schenke an, — ein recht altes Haus — paßt gar nicht mehr zu den neuen Häusern Mitte der Straße Deuben.

Rote Schenke heißt der Gasthof. Warum? — Man sieht nichts Rotes an dem Haus. Vor vielen Jahren war hier alles ganz anders. Wo wir stehen und bis jetzt gegangen sind, war überall Wald. Die rote Schenke war noch nicht da, noch stand keines von den Häusern da drüben. Deuben, Döhlen, Pötschappel waren noch nicht da; der Plauensche Grund war ein dichtbewaldetes Tal. Vom Hohen Stein und von Gittersee her führte eine Straße durch den weiten Wald.

An der einsamen Waldstraße baute sich ein Mann ein Haus und strich es rot an. Bei ihm hielt manches Fuhrwerk an. Die Fuhrleute gaben ihren Pferden Wasser, kauften sich ein Stück Brot, ein Glas Milch. Aus dem roten Hause wurde eine Schenke, die rote Schenke. Wer weiß, wie lange das alte Haus noch stehen wird, der Besitzer will einen neuen Gasthof bauen.

An der Weißeritz:

Jetzt können wir über die Straße gehen. An der Weißeritz halten wir an. Martin D. läßt das Senkblei in die Weißeritz. Nur 20 cm Wasser in der Mitte und um Ostern war die Schnur bald bis auf einen Meter naß geworden.

Für so wenig Wasser ist das breite Flußbett auch nicht berechnet, es kann und soll vielmehr Wasser fassen, damit nicht wieder eine Überschwemmung fertig wird wie 1897. Da lief das Wasser meterhoch auf der Straße drüben, an Delfners Bäckerei war die Ecke weggerissen, bei der Gasanstalt war ein tiefes Loch in der Erde entstanden, ein alter Schacht war zusammengebrochen; mit dem Wasser stürzten ein Teil des Hauses und des Gartens in die Tiefe. Auf die Überschwemmung kommen wir noch ganz ausführlich zu sprechen. Aber nötig ist das breite, tiefe Flußbett, wenn auch im Sommer und jetzt wenig Wasser darin ist. Wir werden wieder an die Weißeritz kommen, dann werden die Wiesen in der Weißeritz und die runden Steine, auch die großen Blöcke nicht zu sehen sein.

Am Fuße des Windberges:

Auf der Windbergstraße wollen wir uns links halten; der mittlere Teil der Straße ist unsern Schuhen nicht von Nutzen. Steine sind aufgeschüttet, die Straße wird ausgebessert.

Die Steine haben eigenartige Farbe, sehen rötlich aus: anders wie die Stufen an der Schule, — Granit — anders wie die Säulen an der Schule — Sandstein —. Syenit heißt der rote Stein. Ewald B. weiß, woher die roten Syenitsteine stammen, aus dem Begerbruch beim Felsenkeller. Ewald nimmt einen roten Syenitstein in seine Trommel; in der Schulstube wollen wir uns von diesem roten Stein eine Geschichte erzählen lassen.

Ihr glaubt nicht, daß ein Stein eine solche Geschichte erzählen kann? Da will ich euch etwas fragen. Wie ist der Windberg entstanden, dieser große Kerl? Seht ihn nur an, — bis nach Deuben reicht er, — in

Burgk fängt er an. Wir stehen jetzt an seinem Fuß und wollen nun auf seinen Rücken hinaufklettern; wir werden tüchtig zu klettern haben! Wie mag der Riese entstanden sein? Biegt er nicht da wie ein Löwe, der Kopf ist nach Deuben gerichtet, die Rückenlinie läuft nach Burgk.

Wie der Riese geworden ist, — der rote Stein weiß es: in der Schule lassen wir es uns erzählen, vielleicht unterhaltet ihr euch heute Abend einmal mit euren Eltern darüber.

* * *

Das erste Stück der Windbergstraße strengt uns gar nicht an, es ist eben. Jetzt müssen wir etwas steigen, weil die Straße steigt, es geht bergan. Vor der Straßenbiegung gönnen wir der Mauer dort einen kurzen Blick.

Warum sie gebaut wurde? — Daß die Erde nicht herunterrutscht auf die Straße; hinter der Mauer hebt sich der Boden höher, immer höher, steigt in schräger Linie auf zum Rücken des Berges. Was ist an dieser Mauer zu sehen? — Ein Wunder! — Ihr glaubt es nicht? — Habt ihr schon gehört, daß auf Steinen etwas wächst? — Nein! — Und die Mauer ist ganz überzogen von einer dünnen Moosdecke — also ein Wunder!

Greift die Mauer an! — Sie ist ganz feucht! — Die Feuchtigkeit ernährt die dünne Moosdecke. Woher kam die Feuchtigkeit! — Sie steigt vom Berge hernieder. Was die Bäume und die Felder nicht brauchen, das kommt bis hierher und sickert durch die Mauer, kommt bei Regenguß auch über die Mauer und spült Erde über die Mauersteine.

Ob denn die Feuchtigkeit nun nur an diesem Stück Mauer durchsickert? — Ganz gewiß nicht! — Das ganze Tal am Windberg hin ist feucht. Die großen Wiesen am Fuß des Berges tragen fettes Gras. Talwiesen sind feuchter als Bergwiesen.

Das hat auch noch einen andern Grund. Gertruds Mutter hängt die Wäsche am liebsten hoch auf, auf der Wiese oben hinterm Hause, da trocknet sie schnell; unten im Hofe trocknet sie nur langsam. Wind und Sonne können nicht so hinein in den Hof wie auf die Wiese auf der Höhe.

Da trocknet auch eine Bergwiese schneller aus als eine Talwiese, Wind und Sonne sind mehr bei der Bergwiese als im Tale.

Am Abhang:

Noch ein Stück hin. Wir biegen rechts ab und befinden uns zwischen Feldern. Wie sich doch das Bild geändert hat: Zwischen Östern und Pfingsten sahen wir auf diesem Felde die junge Saat in ihrem saftigen Grün. Heute sehen wir ein Stoppelfeld. Im Sommer haben Kornähren hier gerauscht, jetzt geht der Pflug über das Feld.

Eben beginnt der Ackersmann eine neue Furche zu ziehen. „Los!“ ruft er den zwei dicken Braunen zu. Sie überlegen sich erst ein Weilchen, dann schreiten sie langsam aus. Mit der Spitze fahren die zwei Pflugscharen in den Erdboden hinein. Braune Erdschollen fallen nach der linken Seite. Der Ackersmann hält den Pflug immer ein wenig, damit der Pflug nicht

zu tief eindringt. Wo der Pflug doch einmal zu tief geht, kommt hellgefärbte Erde mit ans Tageslicht; sie ist aber nicht fruchtbar, sie soll unten bleiben.

Daß man zu solcher Arbeit zwei starke Pferde braucht! Wir wollen einmal auf eine Ackerscholle treten. Sieh da, sie hält uns noch ganz hübsch aus! Wir müssen schon tüchtig stampfen, wenn die Scholle auseinanderfallen soll.

Nun treten wir einmal auf den ungepflügten Boden recht fest auf! — Wir stampfen! — Wir sehen nicht einmal einen Eindruck, wo der Stiefelabsatz aufgetroffen hat. Das ist recht harte Erde.

Jetzt wollen wir einmal das kleine Grabescheit benutzen, wollen den Boden aufgraben. Ein kleines Loch wird wohl fertig, aber das geht sauer, sehr sauer!

Wenn wir uns nun einmal an den Pflug spannten! — Wir wollen es lieber sein lassen, wir können die Arbeit doch nicht leisten. Solche Arbeit müssen schon Pferde schaffen, und sie müssen sich noch tüchtig anstrengen.

Aber merken wollen wir uns etwas: wir wollen nicht über einen gepflügten Acker laufen, wir wissen, wie schwer es ist, ihn locker zu machen; wir machen den Boden wieder fest, achten die viele Mühe nicht, die Mensch und Tiere sich gemacht haben!

Wird man denn auf so große Schollen etwas säen können! Wird ein Keim den harten Erdboden durchdringen?

Ganz recht! Der Acker wird noch geeeggt und gewalzt. Aber seht nach einer Woche nach, da wird der Acker auch noch so daliegen, wie wir ihn jetzt sehen. — Das ist nicht Faulheit! Das ist Berechnung, das ist Absicht!

Der Ackersmann will die Natur mithelfen lassen, die Schollen zu zerkleinern. Kann sie das? — Nun: es wird tauen, Nebel werden auf dem Felde lagern, Regen wird herniederrieseln; da werden die Schollen mürbe. Manche zerfallen von selbst und die andern sind nicht mehr so fest, wenn die Egge, wenn die Walze kommt!

*

*

*

Jetzt ist der Ackersmann drunten am Rande des Feldes angekommen mit Pflug und Gespann. Die Pferde stecken die Köpfe ins Gras am Feldrain. Mensch und Tiere verschmausen. — Sie scheinen heute die letzte Furche gezogen zu haben. Warum pflügt der Ackersmann nicht in dieser Richtung! — Das ist zu schwer, da geht es bergauf. Der eine Feldrand liegt hoch, der andere tief. Das Feld hängt, es ist ein hängendes Feld. Und das ganze Bergstück zwischen Rücken und Fuß hängt von oben nach unten; es ist der Abhang des Berges.

Im Vorholz:

Immer bergan führt uns der Weg; wir werden bald oben unter den hohen Bäumen sein! Zuvor aber besuchen wir die Kinder des Waldes. Junge Bäume sind es; sie sind noch lange nicht so groß, noch lange nicht so stark wie die Waldbäume dort oben. Wieviel Jahre es dauert, ehe ein Baum so groß und stark wird, das haben wir einmal

auf einem Spaziergang durch den Weißiger Busch vom Wald uns erzählen lassen, als wir die Jahresringe an einem gefällten Baum zählten; bis vierzig waren wir gekommen und hatten noch nicht einmal alle Ringe zählen können. Langsam baut die Natur, aber schön. Schöne sie, du kannst nicht ein Grashälmlchen bilden. Schöne sie, das hatten wir damals auch auf einer Tafel gelesen. Sie trug die Aufschrift: „Betreten der Schonung ist verboten.“ — Die jungen Bäume sollen wir schonen. Auch diese hier. Nicht hindurchrennen, nicht das junge Leben zerstören!

Der Mensch kann die Tafeln lesen und wenn er ein Herz hat, wird er die Pflanzen schonen. Was aber macht das Tier? Das kann nicht lesen, es schont auch die jungen Bäume nicht. Da muß der Förster Mittel und Wege ersinnen, die Pflanzen vor den Tieren zu schützen. — Um manche der jungen Bäume sind Drahtgitter gestellt. Meister Lampe soll die Bäume nicht aufessen, wenn ihm im Winter das Futter knapp wird. Weiter oben werden wir Beispiele dazu sehen, was Wildschaden bedeutet.

In der Waldkirche.

Nun kommen wir zum Wald! Noch einmal schauen wir auf zum blauen Himmel, noch einmal nach Westen, wo die Sonne zum Untergang sich rüstet und den Himmel mit Sonnengold bedeckt.

Und nun wenden wir uns dem Walde zu. — Wie dunkel! — Wie still! — Auch wir wollen recht still sein; wir sind in einer Kirche, die der liebe Gott gebaut hat, in seiner Waldkirche!

Wir senden den Blick zu Boden. Dürres Laub raschelt um unsern Fuß. Wir schieben eine Schicht weg. Darunter liegt nasses Laub. Noch tiefer kommen wir auf versauftes Laub — und noch tiefer auf Walderde.

Aus Laub wird Erde — auch aus uns. Das lehrt uns der Fußboden der Waldkirche.

Doch brauchen wir nicht traurig zu sein; wir blicken um uns! Von Westen her scheint die Sonne in den Wald. Seht ihr die hellen goldigen Streifen auf den blauen Stämmen! — Noch lebst du, freue dich des Lichts! — Das ist der andere Teil der Waldpredigt.

Und an den Stämmen steigt unser Blick hinauf, an den Säulen der Waldkirche, höher, immer höher bis ins Laubdach. Des Himmels Blau blickt freundlich durch das blaue Blätterwerk. Hoch oben auf dem Wipfel einer gewaltigen Buche, vom Sonnenschein umglänzt, singt eine Amsel ihren Abendgesang; dann wird sie schlafen, — schlafen in Gottes Schutz.

Er schützt auch dich! Das lehrt die Waldkirche uns zum dritten.

Wo wohnt der liebe Gott?

Hinaus, tritt in den dunkeln Wald!

Horch, wie es in den Wipfeln rauscht,

horch, wie es still im Tale lauscht.

Dir schlägt das Herz; du merkst es bald:

Der liebe Gott wohnt in dem Wald.

Dein Auge zwar kann ihn nicht sehn,

doch fühlst du seines Odems Wehn!

Auf waldiger Höh'.

Im Zickzack geht es den Berg hinauf — jetzt sind wir oben — der Berg ist erstiegen. Die Sonne sendet uns ihre letzten Strahlen. —

Goldne Abendsonne, wie bist du so schön! — Jetzt zieht sie den roten Vorhang zu. — Dämmerung herrscht um uns. — Am Ausguck dort blicken wir zu Thal. — Da unten liegt Burgk. So ruhig — so still — kaum hört man den Wagen fahren, der dort auf der Straße nach dem Dorfe einbiegt.

Wie ist die Welt so stille
und in der Dämmerung Hülle
so traulich und so hold,
wie eine stille Kammer,
da ihr des Tages Jammer
verschlafen und vergessen sollt.

Der Horizont wird nach und nach blaß — dann dunkel. — Der Wald drüben auf dem Osterberg „steht schwarz und schweiget“.

Die Gegend wird immer undeutlicher. — Die Dunkelheit umfängt Dorf und Busch. Und noch etwas anderes entzieht die Häuser und Wiesen unseren Blicken.

Und aus den Wiesen steigt
der weiße Nebel wunderbar.

Er steigt vom Berg in die Höhe; Busch um Busch — Baum um Baum hüllt er ein. — Bald liegt das ganze Dörfchen in einem Nebelmeer, nur der Turm der Kapelle ragt noch sichtbar empor.

* * *

Nun wollen wir durch den dunklen Wald wandern. Wird uns jemand leuchten? Das Licht des Tages ging unter, das Licht der Nacht kommt im Osten herauf.

Seht ihr den Mond dort stehen?

Eine schöne gelbe Scheibe! — Wie man sich einen Mond wohl herstellen kann! — Aus einer Pappel! Die wird rund geschnitten. Und doch wär's nicht richtig!

Er ist nur halb zu sehen
und ist doch rund und schön!

Und groß ist er — viel größer als er aussieht. Er ist eben so weit, weit weg. Wenn er ein Stück weiter herkäme, würde er viel größer sein. — Aber die schwarzen Flecken! — Berge und Täler sollen es sein. Doch deutet man sie auch anders.

„Vor alten Zeiten ging einmal ein Mann am lieben Sonntagmorgen in den Wald und haute sich Holz ab, eine mächtige Welle“

Und vom Mond können wir auch singen:

Wer hat die schönsten Schäfchen?
Die hat der goldne Mond,
der hinter unsern Bäumen
am Himmel droben wohnt.

Er kommt am späten Abend,
wenn alles schlafen will,
hervor aus seinem Hause
zum Himmel leicht und still.

Da weidet er die Schäfchen
auf seiner blauen Flur.
Denn all die goldnen Sterne
sind seine Schäfchen nur.

Und der Mond ist ein recht guter Hirte; er läßt seine Schafe laufen, wie sie es wollen. Sie dürfen einzeln gehen, auch in Rudeln — wie dort.

So gehen sie auch immer — er braucht nicht zu zanken.

Sie tun sich nichts zu leide,
hat eins das andre gern;
denn Brüder sind und Schwestern
da droben Stern an Stern.

Eine Gruppe, ein Bild wollen wir uns merken:

* * * * *

Das werden wir morgen auch einmal in der Schule zeichnen.

Von den Sternen weiß ich auch etwas zu erzählen:

„Es war einmal ein kleines Mädchen, dem waren Vater und Mutter gestorben, und es war so arm, daß es kein Stübchen mehr hatte, darin zu wohnen und kein Bettchen, darin zu schlafen“

Wieviel Sterntaler mögen es gewesen sein!

Weißt du, wieviel Sternlein stehen
an dem blauen Himmelszelt?

* * *

Da sind wir vorgekommen bis an das König Albert-Denkmal. —
Jetzt werden wir Deuben und unser Döhlen sehen! —

Nichts sehen wir! Die Sterne und den Mond sehen wir — Deuben und Döhlen sind verschwunden, sie stecken im Nebel.

Hört ihr die Elektrische klingeln? — Seht ihr sie? — Sie fährt unter der Nebeldecke hin! Der Zug raffelt. — Seht ihr ihn? — Auch er fährt unter der Nebeldecke hin.

Ob man uns sieht unten im Grund? — Ob man die Sterne und den Mond sieht? — Vater und Mutter sehen nichts vom schönen Sternenzelt, sie können nicht hindurchsehen durch den dichten Nebel.

Wir werden auch bald von Mond und Sternen nichts mehr sehen, der Nebel steigt immer höher. Wir machen uns auf den Heimweg.

Abstieg und Heimkehr.

Nach Hässlich hinunter, bergabwärts führt unser Weg. Es wird immer dunkler um uns. Man kann nicht mehr weit sehen. Da drüben, denkt man, hat sich ein Mann hingestellt. Was ist es? — Ein Busch. So kann man sich täuschen.

Möchtest du den Weg allein gehen in der Nacht, kleine Ella! — Nicht? Du fürchtest dich! — Da hättest du der Burgker Musiker nicht sein dürfen, der in Hässlich Tanzmusik gespielt hatte und diesen Weg nach Burgk, nach Hause ging. — Ihr wollt wissen, was es mit dem Musiker ist? Ja, da müssen wir einmal stehen bleiben, das kann ich im Gehen nicht erzählen:

In Burgk wohnte ein armer Musiker; der ging jeden Sonntag nach Hässlich und spielte im Gasthof zum Tanze auf. Aber lang ist es schon her. Wenn der Tanz vorbei war, nahm er seine Geige und wanderte diesen Weg über den Windberg nach Burgk.

Einmal ging er auch nachts nach Hause und war bis hierher gekommen. Da stand auf dem Weg ein kleines graues Männchen; das winkte ihm, er sollte mitgehen. Das Männchen klopfte da drüben an die Erde; da ging sie auf und helles Licht strahlte aus einem großen Tore heraus (Die Sage von den Zwergen im Windberg.)

Ob wir auch warten wollen, bis das Männchen kommt?

Wer weiß, was der Musiker gesehen hat, — vielleicht einen Busch.

Wer weiß, ob die Sage wahr ist! Und wenn sie nicht wahr ist, so ist sie doch schön und hat ihren Sinn; morgen reden wir wieder darüber.

Auch sind wir in den Nebel hineingeraten, es ist nichts mehr zu sehen. Also den Berg vollends hinunter. — Da leuchten die Laternen von Häsllich — ein halbes Stündchen noch, — dann sind wir daheim!

Der Rheingau.

Von Seminar-Oberlehrer Petri, Bochum.

Wir lernen eine Gegend kennen, in der der beste deutsche Wein wächst; es ist der Rheingau.

I. Wo wächst bei uns Wein? (An den Häusern.) An welcher Seite des Hauses wird Wein angebaut? Warum pflanzt man ihn nur an die Südseite des Hauses? In welcher Tageszeit scheint die Sonne auf die Südseite des Hauses? Warum ist es wichtig, daß die Mauer, an der der Wein wachsen soll, um die Mittagszeit von den Sonnenstrahlen beschienen wird? An der Nordseite des Hauses würde bei uns gar kein Wein reif werden. Warum reift er da nicht? Was bedarf der Wein also in großer Menge?

A. Landschaftsbild.

II. Wir hören, warum im Rheingau so guter Wein wächst.

1. Lage. Zeige den Rheingau! Zeige Bochum! Nach welcher Richtung muß man gehen, um von Bochum nach dem Rheingau zu kommen? Wir fahren um 8 Uhr vom Südbahnhof mit dem Schnellzug ab. Dann sind wir um 12 Uhr im Rheingau. Wie lange fährt also der Zug? Zeige an der Karte, welchen Weg wir fahren!

An welchem schönen Fluß fahren wir vorbei? Wie liegt also der Rheingau zu unserer Heimat? Wie verändert sich die Wärme, wenn man weiter nach Süden wandert? Was folgt also aus der südlicheren Lage des Rheingaus für die Erwärmung des Bodens? Warum gedeiht also im Rheingau 1. so guter Wein? [Ein Kind faßt zusammen, ein anderes zeigt an der Karte; der Lehrer schreibt: Warum wächst im Rheingau guter Wein? a) südliche Lage.]

2. a) Von welcher Himmelsrichtung kommen bei uns die warmen Winde? Von welcher Himmelsrichtung kommen aber die kalten Winde? So ist es auch im Rheingau. Zeige, wie weit der Rheingau nach Norden reicht. Mit welcher Farbe ist die Nordgrenze auf der Karte gezeichnet? Lies in der Zeichenerklärung, was die Farbe bedeutet! Wie hoch ist also das Gebirge, das den Rheingau im N. begrenzt? Das Gebirge ist der Taunus. Der höchste Berg im Taunus ist der Feldberg. Zeige den Feldberg und lies ab, wie hoch er ist! Nach welcher Richtung muß man wandern, wenn man der Länge nach über das Gebirge gehen will? Das Gebirge streicht also so: Durch ein halb aufgeklapptes Notizbuch veranschaulichen.

Die Winde suchen von allen Seiten einzudringen. Beurteile, ob das möglich ist! (Die Nordwinde werden durch den Taunus abgehalten.) Welchen Einfluß hat das auf die Wärmeverhältnisse im Rheingau? Warum gedeiht also im Rheingau 2. so guter Wein? [Wie bei Zusammenf. 1. anschreiben: 2. Begrenzung: N. Taunus, (Feldberg).]

b) Zeige, wie weit der Rheingau nach Westen reicht! Welches Gebirge begrenzt den Rheingau im Westen? Was sagt die Karte über die Höhe des Gebirges? Vergleiche die Höhe des Hunsrücks mit der Höhe des Taunus! Welche Bedeutung hat der Hunsrück für den Rheingau? Was für Wetter bringen uns die Westwinde? Das Wasser, das zur Erde fällt, muß teilweise verdunstet werden. Was wird beim Verdunsten des Wassers verbraucht? (Masse Kleider am Körper oder Versuch am Thermometer, das mit feuchter Watte umwickelt wird.) Welche Folge hat es also für die Wärme im Rheingau, wenn dort weniger Regen fällt?

Warum gedeiht also im Rheingau guter Wein? [Zu 2. W. Hunsrück.]

c) Welches Gebirge begrenzt den Rheingau im Süden teilweise? Dies, was die Karte über die Höhe desselben sagt! Welche Folge hat es, daß das Gebirge sehr niedrig ist? Die Südwinde können noch auf einem andern Wege in den Rheingau gelangen. Zeige ihn! Welche Winde gelangen also fast ungehindert in den Rheingau? Welche Folge hat das? Warum wächst also im Rheingau guter Wein? [Zu 2. anschreiben: S. Haardt, Oberrheinische Tiefebene.]

Gib noch einmal im Zusammenhange an, inwiefern die Begrenzung von Bedeutung für den Rheingau ist!

3. Wie hoch ist der Taunus? Dies, was die Karte über den Abfall des Gebirges sagt! (Nach Norden fällt das Gebirge ganz allmählich, nach Süden aber sehr steil ab.) Wie hoch ist die Talsohle am Rhein? Dies Bild zeigt uns, wie das Gebirge abfällt. (Bild: das Rheintal bei Bingen.) Wenn wir aus dem Rheintal nach Norden wandern, so müssen wir tüchtig steigen. Das Gebirge ist so Höhe.

steil wie ein Dach, etwa so / Abfall. Wieviel Meter muß man empor- Rhein.

steigen? Vergleiche diese Höhe mit der Höhe des Schützenberges! Nach welcher Himmelsrichtung fällt das Gebirge steil ab? Welche Folge hat das für den Winkel, unter dem die Sonnenstrahlen auffallen? Hier habe ich ein Buch in die Sonne gestellt.  Zeige mit diesem Bleistift, wie die Sonnenstrahlen auffallen! Was für einen Winkel bildet der Sonnenstrahl mit der Buchfläche? Was merkst du, wenn du das Buch an der Seite berührst? Da liegt ein gleiches Buch. — Zeige durch den Bleistift, was für einen Winkel die Sonnenstrahlen mit der Buchfläche bilden! Was bemerkst du, wenn du die Buchfläche berührst? Vergleiche die Erwärmung dieses Buches mit der Erwärmung des ersten Buches! Woher kommt es, daß das erste Buch viel mehr erwärmt wurde? Wende das auf den Taunus an!

Worin hat es also 3. seinen Grund, daß im Rheingau so guter Wein wächst? [Anschieben: 3. Abfall des Taunus.]

4. Von welchem Gebirgsland ist der Taunus ein Teil? Warum heißt es Schiefergebirge? Hier steht ihr ein Stück von dem Stein, aus dem das rheinische Schiefergebirge besteht. Wozu verwendet man Schiefer? Welche Farbe hat der Schiefer? Das ist wichtig. Was für Kleider trägt ihr im Sommer? Warum? Was für Kleider trägt ihr im Winter? Warum trägt man im Sommer nicht gern schwarze Kleider? Was lasse ich hier von den Sonnenstrahlen beschienen? (Eine Tafel, die schwarz aussieht und einen etwa gleichgroßen hellen Stein oder ein Buch mit schwarzem und eins mit weißem Umschlag.) Was bemerkst du, wenn du beide berührst? Worin hat es wohl seinen Grund, daß dies Buch wärmer geworden ist? Welche Gegenstände werden also in der Sonne stärker erwärmt? Inwiefern ist es wichtig, daß der Taunus aus schwarzem Schiefer besteht? [Oder zwei Thermometer, eins mit schwarzem, eins mit weißem Papier umwickelt, werden in die Sonne gestellt.]

Warum wächst also im Rheingau 4. so guter Wein? [Anschieben: Gebirge besteht aus Schiefer.]

5. Welcher Fluß fließt durch den Rheingau? Hier steht ein Glas mit Wasser. Was siehst du dort an der Wand? Woher kommt das? Wohin werden also die Sonnenstrahlen durch das Wasser geworfen? Was bringe ich jetzt an die Stelle des Wassers? (Spiegel.) Was beobachtest du? Man sagt daher, das Wasser spiegelt die Sonnenstrahlen zurück. Ähnlich ist es im Rheingau. Die Sonne scheint so: (Karte mit Stab, der die Sonnenstrahlen veranschaulicht, die auf den Rhein fallen.) Wohin spiegelt das Rheinwasser die Sonnenstrahlen? So werden die Weintrauben auch von unten bestrahlt. Warum wächst also 5. im Rheingau so guter Wein? [Anschieben: 5. Der Rhein wirft die Sonnenstrahlen zurück.]

Gib im Zusammenhange an, warum im Rheingau so guter Wein wächst!

B. Kulturbild.

Das ist eine herrliche Gegend. Dorthin kommen jährlich Tausende fröhlicher Wanderer aus Deutschland, England, Frankreich. Wir wollen hören, was sie in dieser schönen Gegend sehen. Dies Bild soll es uns zeigen. [Das Bild: Das Rheintal bei Bingen (Seydlitz, Geographie) oder das Durchbruchstal des Rheins von Geißtbeck.]

1. Wie heißt der breite Strom, der durch den Rheingau fließt? Zeige den Fluß, den er links aufnimmt! Es ist die Nahe. Wo hat der Mann gestanden, der das Bild zeichnete? Suche die Stelle auf der Karte auf, an der wir stehen, um das zu sehen, was uns das Bild zeigt! Nach welcher Himmelsrichtung schauen wir? Welches Städtchen ist an der Stelle erbaut, wo die Nahe in den Rhein fließt? Auf welche Weise gelangt man mit der Eisenbahn auf die andere Seite der Nahe? Was befindet sich nach dem Bilde gerade auf dieser Brücke? Auf der andern Seite der Nahe befindet sich auch ein kleiner Ort; es ist Bingerbrück. Zeige auf der Karte, wo Bingerbrück liegt!

Solche Städtchen und Dörfer am Ufer eines breiten Stromes sehen wunderschön aus. Wir finden am andern Ufer des Rheins noch viele solcher Orte. Da liegen die Weinorte Rüdesheim, Geisenheim, Johannisberg, Östrich, Erbach, Saßmannshausen. Geht man weiter ins Gebirge, so kommt man zu den Badeorten Wiesbaden und Schlangenbad. Wo habt ihr diese Namen schon gelesen? Welcher Wein heißt wohl Rüdesheimer, Geisenheimer, Erbacher? Was befindet sich also in der Umgebung all dieser Orte? Zeige auf dem Bilde solche Weinorte! Wo durch wird die Umgebung dieser Orte so schön? Was macht also die Gegend für den Wanderer so reizvoll?

Gib an, was die Fremden 1. im Rheingau sehen! [Anschieben: Was sehen die Wanderer im Rheingau? 1. Schöne Städte und Dörfer (Bingen, Bingerbrück, Geisenheim, Rüdesheim, Östrich, Erbach, Wiesbaden, Schlangenbad).]

2. Wir wollen eine Reise von Bingen zu dem Denkmal machen, das dort auf der Bergeshöhe steht. (Zeigen.) Zeige den Weg, den wir gehen können! Was sehen wir zu beiden Seiten des Weges? Was sagt das Bild über die Anordnung der Weinstöcke? Wer kommt aus dem Weinberg? Was trägt er auf dem Rücken? Was befindet sich in der Kiefer?

Der Mann heißt Winzer. (Wiederh.) Wer folgt dem Winzer? Was trägt sie auf dem Kopfe? Womit ist auch der Korb gefüllt? Welche Arbeit hat also begonnen? Im Oktober sind die Trauben reif. Es ist die Zeit der Weinlese. Womit sind diese Arbeiter im Weinberg beschäftigt? Wohin bringt der Winzer die geschnittenen Weintrauben? Warum bringt er sie zu der Kelter? Da werden die Trauben zerquetscht, etwa so, wie deine Mutter Stachel- oder Waldbeeren zerdrückt, wenn sie Saft bereiten will. Was gewinnt man so aus den Trauben? Man nennt den süßen Saft Most. Aus ihm wird der Wein bereitet so wie wir aus Stachelbeeren Wein bereiten. Beschreibe das!

Erzähle, was wir auf der Wanderung durch den Weinberg sehen und hören! [2. Prachtige Weinberge.]

3. Wir gehen durch den Weinberg hindurch und kommen an diesen Fluß. Wie heißt er? Da hält ein schmuckes Dampfboot. Wir steigen ein und fahren auf das andere Ufer des Rheins. Was fährt an uns vorbei? Zeige noch andere Schiffe! Was für Schiffe siehst du? Womit ist also der Rhein belebt? Fröhliche Menschen singen und scherzen. Welche Lieder singen sie wohl? (Nur am Rhein, da möcht' ich leben. Ich weiß nicht, was soll es bedeuten.) Was sehen wir da in der Ferne? Was steht auf der Insel? Es ist der Binger Mäuseturm. Was erzählt die Sage über die Entstehung des Turmes? Das ist nur eine Sage. Der Turm hieß früher Mautsturm, d. h. Zollturm. Weshalb heißt er wohl so? Heute wird der Turm von einem Wärter bewohnt. Er zeigt den ankommenden Schiffen an, ob die Fahrstraße frei ist. Wie verändert der Rhein an der Stelle seine Richtung? Daher ist es den Schiffen, die durch den

Rheingau fahren, nicht möglich, zu sehen, ob ihnen aus dem Binger Loch ein Schiff entgegenfährt. Der Turmwärter gibt ihnen deshalb ein Zeichen.

Was beobachteten wir auf der Fahrt über den Rhein? [3. Prächtige Fahrt auf dem Rhein.]

4. Wir steigen aus. Jetzt beginnt für uns ein mühsamer Weg. Warum? Zeige, wie deshalb der Weg geführt ist! Was liegt zu beiden Seiten des Weges? Wodurch sind die Weinberge vom Wege getrennt? Der Schweiß steht uns auf der Stirne. Wir rasten einen Augenblick und sagen zu einem Arbeiter im Weinberg: „Sie haben doch einen mühsamen Weg zur Arbeit.“ Er erzählt uns: „Wir sind an das Klettern in den Bergen gewöhnt. Das ganze Jahr haben wir im Weinberge zu tun. Raum ist der Schnee geschmolzen, so reinigen wir den Weinberg. Alte Weinstöcke werden weggenommen und an ihre Stelle neue gepflanzt. Jeder Stock muß beschnitten und angebunden werden. Dann wird der Boden gelockert und gedüngt. Den Dünger können wir nicht in den Berg fahren. Wir tragen ihn auf dem Rücken hinauf.“ An der Seite des Weges steht ein Faß mit grüner Brühe. Wir erkundigen uns danach, was das zu bedeuten hat. Der Mann erzählt uns: „Der größte Feind des Weinbaues ist der Meltau. Er zerstört die Blätter und die Früchte. Mehrmals müssen wir deshalb die Blätter und Früchte mit Kupfervitriolbrühe bespritzen. (Kupfervitriol zeigen.) Dann bleiben die Blätter und Früchte gesund.“

Erzähle, was uns der Weinbauer von seiner Arbeit erzählt! [4. Arbeiten im Weinberge.]

5. Wir setzen unsere Wanderung fort und kommen auf der Höhe am Denkmal an. Dies Bild (Nationaldenkmal auf dem Niederwald. — Bild im Lesebuch) zeigt uns das Denkmal. Beschreibe es!

Es ist das Nationaldenkmal auf dem Niederwald. Als der Krieg von 1870/71 siegreich beendet und das neue Deutsche Reich errichtet war, wurde im deutschen Volke das Bedürfnis nach, den gefallenen Kriegern ein würdiges Denkmal zu setzen. Den Wanderer sollte es immer wieder an die großen Taten der Väter erinnern. Lange stritt man um den geeigneten Platz für das Denkmal. Endlich einigte man sich dahin, das Denkmal auf dem Niederwald zu errichten. Inwiefern ist der Platz besonders geeignet für das Denkmal? (Schöne, von Wanderern viel besuchte Umgebung, nahe an der Grenze zwischen Süd- und Norddeutschland, an der Heerstraße nach Frankreich, in der Nähe denkwürdiger Orte aus der Geschichte des alten Deutschen Reiches.)

Aus allen deutschen Gauen flossen Gelder zusammen (700 000 M), der Reichstag bewilligte 500 000 M; die Künstler sandten Entwürfe ein. Johannes Schilling aus Dresden errang die Siegespalme. Nach seinen Entwürfen wurde das Denkmal gebaut und am 28. September 1883 durch Wilhelm den Großen eingeweiht. Er schloß die Weihrede mit den schönen Worten: „Den Gefallenen zum Gedächtnis, den Lebenden zur Anerkennung, den kommenden Geschlechtern zur Nachahmung.“ Erzähle von der Geschichte des Denkmals!

Das Bild wird nun an der Hand des Lehmannschen Bildes „Niederwald-Denkmal“ beschrieben. Etwa so: Wir kommen von Rüdesheim. Wie kommen wir von da zum Denkmal? Steigen eine Treppe hinauf. (Zeigen.) Wie weit reicht die Treppe? Was befindet sich zwischen der ersten und zweiten Treppe? (Plattform.) Durch diesen Vorplatz wird das Denkmal mächtig gehoben. Bei welchen großen Denkmälern ist es ähnlich? (Kaiser Wilhelm-Denkmal auf dem Wittkindenberg und auf der Hohensyburg.)

Wir schauen zur Hauptfigur hinauf. Zeige sie! Beurteile ihre Größe! Sie ist $12\frac{1}{2}$ m hoch. Vergleiche sie mit der Höhe dieses Zimmers! Es ist Germania. Beschreibe die Germania! (In der hochoberhobenen Rechten hält sie die Krone des Deutschen Reiches. Die Linke stützt sie auf das Schwert.) Warum ist Germania so dargestellt? Wo steht Germania? Der ganze Sockel ist 25 m hoch. Auf ihm stehen die Worte: „Zum Andenken an die einmütige und siegreiche Erhebung des deutschen Volkes und die Wiederaufrichtung des deutschen Volkes, 1870/71.“

Was seht ihr auf der rechten Ecke des Unterbaues? Beschreibe ihn! Worauf deuten der Palmzweig und das Füllhorn? Wie ist also dieser Engel zu nennen? Beschreibe den Friedensengel! Beschreibe den gegenüberstehenden Engel! Was befindet sich auf der Fläche zwischen den beiden Engeln?

Auf den Seitenflächen ist des Kriegers Auszug und des Kriegers Heimkehr dargestellt. (Postkarte.) Beschreibe die beiden Figuren auf dem unteren Teile des Sockels! Der alte Vater Rhein überreicht der jugendlichen Mosel das Wächterhorn. Erkläre diesen Vorgang. Beschreibe den Unterbau! Beschreibe das ganze Denkmal!

Wir besteigen das Denkmal und schauen in die Ferne! Was werden wir im Süden, Westen, Norden, Osten erblicken? (Vom Lehrer sind die Angaben der Kinder zu ergänzen.) Schildere noch einmal den Rundblick! Was sieht der Wanderer also 6. auf seiner Reise in dem Rheingau? [6. Schöne Denkmäler.]

III. Vergleichung. 1. Wir wollen den Rheingau mit unserer Heimat vergleichen. Wo finden sich in der Umgebung von Bochum Erhebungen? Vergleiche sie mit den Bergen im Rheingau a) hinsichtlich der Höhe! b) nach dem Abfall! c) nach dem, was an den Bergen wächst!

Vergleiche die Bewässerung und Entwässerung des Rheingaus mit den Bächen in unserer Umgebung!

Vergleiche den Rheingau und unsere Gegend hinsichtlich der Wärme miteinander! Nach der Pflanzenwelt! Wie kommt es, daß bei uns kein Wein an den Bergen wächst?

So ist der Rheingau in mancher Beziehung schöner als unsere Heimat. Dennoch hat auch Bochum seine Vorzüge. Die Leute im Rheingau sind meist arm. Sie besitzen ein kleines Stück von einem solchen Weinberge. Noch häufiger haben sie einen solchen Weinberg nur gemietet. Wenn es dann im Juni viel regnet und wenn im Herbst die Sonne nicht scheint, dann schaut der Winzer traurig auf seinen

Weinberg. Warum? Das ganze Jahr hat er sich abgemüht und die Arbeit war nahezu vergeblich. Der Weinbauer sagt: Das siebente Jahr muß für die sechs mageren Jahre entschädigen. Erkläre das! Inwiefern hat demgegenüber auch unsere Heimat ihre Vorzüge? Weise das nach!

2. Zeige im rheinischen Schiefergebirge Flüsse, die ungefähr dieselbe Richtung haben wie der Rhein im Rheingau! (Mosel, Nahe, Lahn, Main.) Auch an diesen Flußtälern wird guter Wein gezogen. Weise nach, daß da die Bedingungen für den Weinbau günstig sind! (Nordwinde abgehalten, steile Abhänge nach Süden, Schiefergebirge.) Welche Vorzüge hat der Rheingau diesen Tälern gegenüber? (Südwinde, Rhein spiegelt die Sonnenstrahlen.) Welche Abhänge der Berge werden sich in den genannten Tälern für den Weinbau eignen?

3. Falls die außerdeutschen Länder Europas schon behandelt wurden, werden die Weingebiete Europas mit dem Rheingau verglichen und es wird nachgewiesen, welche Vorzüge und Nachteile sie dem Rheingau gegenüber haben.

IV. Die angeschriebenen Namen werden gelesen, geübt, erklärt und es wird die Frage beantwortet: Warum wächst im Rheingau guter Wein?

V. Was sieht der Wanderer auf einer Reise durch den Rheingau? Schildere die Weingegenden an dem Rhein und seinen Nebenflüssen! Fertigt eine Skizze vom Rheingau an! Was uns der Winzer von seiner Jahresarbeit erzählt.

Warum der Deutsche stolz sein kann auf seinen Rhein. Freuden und Leiden des Rheingaubewohners.

Lebensvoller Religionsunterricht.

(Bethesdawasser — Lebensbrot.)*

Von Arthur Fröhlich, Meerane i. Sach.

Gesang Nr. 231, B. 1 (Gesangbuch für die ev.-luth. Landeskirche des Königreichs Sachsen. — Mel.: „Werde munter, mein Gemüte“).

Wort des Lebens, laute Quelle,
die vom Himmel sich ergießt!
Lebenskräfte gibst du jedem,
der dir Geist und Herz erschließt,
der sich wie die welcke Blume,
die der Sonnenbrand gebleicht,
dürstend von dem dürren Lande
zu der Quelle niederneigt.

Gebet.

Wort des Lebens, wer dich höret,
dem versprichst du ew'ges Heil.
Doch nur dem, der dich bewahret,
wird dies Kleinod einst zu teil.

* Aus einer Lektion mit der 1. Knabenklasse der hiesigen mittlern Bürgerschule. Zu vergl. „Der literarische Charakter der neutestamentlichen Schriften“ von Prof. D. S. Heinrich, Leipzig, S. 55. „In der Rede wird ein Leitmotiv durchgeführt wie in einer Bachschen Fuge. Das Wunder steht da wie die symbolische Veranschaulichung der Rede.“

Nun, so will ich dich bewahren
Schwert des Geistes, Gottes Wort!
Hilf mir hier auf Erden streiten
und die Kron' erwerben dort. Amen.

3. In der letzten Religionsstunde haben wir die Geschichten „Christi Wunderwerk an dem 38 jährigen Kranken“ und „Christi wunderbare Speisung“ (Joh. 5 und 6) gelesen. Wir haben das Nacheinander der Handlung festgestellt, gedrängte Darstellung und Gliederung gegeben, die Geschichten uns ausgemalt und die Haupt-handlung erstarren lassen zum Bilde des Künstlers. Wir wollen heute weiter nachdenken über

Bethesdawasser und Lebensbrot.*)

L. Beide Geschichten enthalten Wunderberichte! — Fr. Wir haben gesagt, daß es heute — wie zu allen Zeiten — Leute gibt, die nicht an Christus als den Wundertäter glauben. — G. Wir wissen: Wunder sind gar nicht die Hauptsache in der heiligen Schrift. — Zeitgenossen Jesu haben auch Wunder vollbracht. — 3. Auf der Insel Melite verrichtet Paulus Wunderwerke, den Lahmen an der Tempeltür heilt er, der Jüngling Eutychus wird von ihm erweckt. — R. Sie sagten selbst, Christus habe auf die Wunderwerke nicht den Wert gelegt, den man ihnen heute zuweilen zumißt. — 3. Sie sagten auch, der Wert der einzelnen Wundergeschichten müsse viel tiefer gesucht werden. — M. Man hat auch recht merkwürdige Erklärungen für die Wundergeschichten gegeben. So verstehen manche unter dem 38 jährigen Kranken das Volk Israel, das 40 Jahre in der Wüste warten mußte, unter den 5 Hallen die 5 Bücher Moses usw. — 3. Sie sagten, das wäre „gemacht“! — L. Nun gebt mir nochmals unser Ziel! (Bethesdawasser — Lebensbrot.)

L. Die Geschichte vom Bethesdawasser erinnert euch an eine andere, ähnliche! — H. Kap. 4 haben wir vom „Sicharwasser“ gelesen! — L. Ganz äußerlich betrachtet, mag wohl zwischen „Bethesdawasser“ und „Sicharwasser“ ein Unterschied sein! Zeige das! — L. Ich sagte: äußerlich betrachtet! 3. In Wirklichkeit besteht kein Unterschied! L. Begründe! — L. Wasser und Brot — und Leben! M. Beide sind unentbehrlich fürs Leben! L. Zeige das! 3. Ich denke an das Bild: „Kein Wasser!“ Tagelang war sie gewandert, die Karawane, im glühendsten Sonnenbrande. Und noch immer wollte sich kein Wasser zeigen. Wie Schatten wanden sie dahin. Blutrot sinkt der glühende Sonnenball. Gespensterhaft schleicht die Nacht heran — und mit ihr der Tod. — L. Kein Brot! — Fr. Ich denke an das Gerhardt'sche Neujahrslied und zwar an den Vers:

Sei der Verlassnen Vater,
der Irrenden Berater,
der Unversorgten Gabe . . .

Ein stürmischer Winterabend ist's. Kein Stern am Himmel. Kein Mensch auf der Dorfstraße. Da öffnet sich die Tür zur Schmiede.

*) Abstraktionsziel!

Heraus tritt eine Frau. Es ist die Mutter. Sie kann den Jammer nicht mehr mit ansehen. Sieben Kinder schreien nach Brot. Der Vater liegt erschlagen draußen auf dem Kriegesfelde. Und ihr ältester Sohn ist hinausgezogen mit wüsten Kriegesgefelln. Er ist verdorben — gestorben.

Z. Wir haben gezeigt: Wasser und Brot sind unentbehrlich fürs Leben. — **L.** Außer der Unentbehrlichkeit ist besonders beim Wasser noch eine Eigenschaft hervorzuheben. Denkt an die Geschichte vom 38jährigen Kranken! **H.** Sie meinen die Heilkraft! **L.** Tausenden von Menschen hat heilkräftiges Wasser die Gesundheit zurückgebracht. **L. R.** 4, 13! **Z.** Jesus antwortete und sprach: „Wer dieses Wasser trinkt, den wird wieder dürsten.“ **L. B.** 14. „Wer das Wasser trinkt, das ich ihm gebe, den wird ewiglich nicht dürsten.“ — **L. R.** 6, 58! — **Sch.** „Wer dies Brot isst, der wird leben in Ewigkeit.“ — **Fr.** Unter Wasser und Brot versteht der Heiland hier sein Wort. — **L.** Denke an die vorhergehenden Ausführungen!

Z. Unentbehrlich und lebenskräftig sind Wasser und Brot. Unentbehrlich und lebenskräftig ist Gottes Wort. — **L.** Deshalb bittet Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf:

Herr, dein Wort, die edle Gabe,
diesen Schatz erhalte mir.
Denn ich zieh' es aller Habe
und dem größten Reichtum für.
Wenn dein Wort nicht mehr soll gelten,
worauf soll der Glaube ruhn?
Mir ist's nicht um tausend Welten,
aber um dein Wort zu tun!

L. Nennt mir Worte der Bibel, die in schweren Stunden **Wunderdinge** verrichten können! **R.** Alle eure Sorge werfet auf ihn; denn er sorget für euch. Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn, er wird's wohl machen. Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten, so sollst du mich preisen. Und ob eure Sünden blutrot wären, ich wollte sie doch schneeweiß waschen. Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln. Bittet, so wird euch gegeben . . .

L. Und nun zeigt an Beispielen, wie Gottes Wort Lebenskräfte gibt! — **Z.** In einem kleinen Städtchen wohnt ein altes Mütterchen. Der Sohn kämpft mit in Südwestafrika. Morgen ist's. Das Mütterchen schaut zum Fenster hinaus. Morgenrot. Ganz eigentümlich wird's ihr zumute. Eine bange Ahnung überkommt sie. Da fällt ihr das Wort des alten Pfarrers ein: Alle eure Sorge werfet auf ihn. Und das macht sie auch. Inbrünstig bittet sie zu Gott. Da wird ihr das Herze leicht. Der schwere Sorgenstein ist abgewälzt.

Sch. In einem Dachstübchen wohnt eine Mutter mit ihrer Tochter. Da wird die alte Mutter krank. Die müden Beine wollen nicht mehr laufen. Die altersschwachen Hände können nicht mehr schaffen. Und bleich ist das Gesicht. Der Tochter quillt der Bissen im Munde. Sie kann den Jammer nicht mehr mit ansehen. Sie holt den Arzt. Und

in all der Not fällt ihr ein Wort von der Schulbank ein: Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten, so sollst du mich preisen. Sie schüttet Gott ihr schweres Herze aus. Neugestärkt, voller Gottvertrauen und mit Trost im Herzen geht's nun an die Arbeit.

F. Nach Hause reiste er, der Handwerksbursche. Jahrelang war er in der Fremde gewesen. Er hatte sich schönes Geld verdient. Den ganzen Tag war er wieder gewandert. Da brach der Abend herein. Noch war er nicht zu Hause. Er mußte noch durch einen großen Wald. Da fiel ihm aus seiner Jugendzeit ein, daß hier ein Mord geschehen. Er denkt an sein vieles Geld — — — denkt an seinen Vater, seine Mutter — — — Himmelangst wird's ihm. Und wunderbar. Plötzlich wird er ruhiger. „Und ob du schon wandertest im finstern Thal, fürchte kein Unglück; denn ich bin bei dir!“ Furchtlos schreitet er weiter.

B. Im Wirtshaus saß er, der Vater, als ihm eines seiner sieben Kinder eine böse Nachricht brachte. „Vater, der Ortsrichter ist da, er will die Diesel für'n Löwenwirt!“ Die Diesel war die Kuh. Nun wurde sie aus dem Stalle gezogen und fortgeschafft. Die letzte Kuh! Mag ging das zweite Jahr in die Schule. Heute wurde gerade der Spruch gelernt: Bittet, so wird euch gegeben! Nach der Schule schlich sich Mag in die Kirche. Hier bat er Gott, er möge ihnen doch wieder eine Kuh und Brot geben. Frohgemut ging er heim. Als er am andern Tage aus der Schule kam, brummte im Kuhstall die Diesel. Und die Hühner gackerten auf dem Hofe. In der Stube saß die Mutter mit den Geschwistern bei voller Schüssel. Die Kommerzienrätin, die in der Kirche hinter einer hohen Säule gegessen, hatte gehört, was Magel gebeten hatte.

Fr. Ein schwerer Verbrecher lebt seine letzten Stunden. In ein Bankhaus war er eingebrochen. Dabei hatte man ihn überrascht. Es entspann sich ein Kampf auf Leben und Tod. Der Einbrecher bekam einen Schuß in die Brust. Nun liegt er auf dem Sterbebette. Mit dem Tode kommt die Reue. Der würdige Ortsgeistliche tröstet ihn mit dem Worte: „So spricht der Herr: Und ob deine Sünden blutrot wären, ich wollte sie doch schneeweiß waschen!“ Und mit diesem Trost im Herzen stirbt er.

L. Gebt an, was uns diese Beispiele alle gelehrt haben! — Fr. Bethesdawasser ist auch heute noch heilkräftig. Lebensbrot ist auch heute noch unentbehrliche Nahrung für die Seele.

L. Wir schließen mit Spitta:

Ohne dich, was ist die Erde?
 Ein beschränktes finstres Thal.
 Ohne dich, was ist der Himmel?
 Ein verschlossener FreudenSaal.
 Ohne dich, was ist das Leben?
 Ein erneuter, finst'rer Tod.
 Ohne dich, was ist das Sterben?
 Nachtgraun ohne Morgenrot.

(Aus: Wort des Lebens, lautre Quelle.)

Jose Blätter.

I. Pädagogische Bildnisse.

Von C. Ziegler.

46. Ludwig Sobolewsky.

L. Sobolewsky wurde am 26. September 1808 zu Reife als Sohn unbemittelter Eltern geboren; der Vater wurde später ein Opfer der Freiheitskriege. Er besuchte, von seinem Rektor Christian Gottlieb Scholz, dem späteren Seminaroberlehrer in Breslau, der ihn wie den eigenen Sohn gehalten, vorzüglich vorbereitet, von 1826 bis 1828 das Seminar zu Breslau und wurde dann Hilfslehrer an dieser Anstalt, obwohl ihn Scholz gern nach Reife an die Stadtschule und zum Lehrer seines Sohnes genommen hätte. Hier begann er mit großem Eifer das Studium der alten Sprachen und gab 1830 seine Stellung auf, um sich auf die Maturitätsprüfung vorzubereiten, die er 1832 bestand. Darauf studierte er in Breslau Theologie und legte 1837 die erste theologische Prüfung ab. Die Mittel zu seiner Existenz mußte er sich während der ganzen Zeit durch Privatunterricht verschaffen. Daneben fand er noch Zeit, einen „Lehrgang für astronomische Geographie“ zu bearbeiten, der die besondere Anerkennung von Diesterweg fand, der damals Autorität auf diesem Gebiete war.

Nach der theologischen Prüfung wurde er sofort als Rektor nach Münsterberg berufen und nach Ablegung der Prüfung pro rectoratu im folgenden Jahre endgültig angestellt. Hier veröffentlichte er einen „Lehrgang der Elementargeometrie für mittlere und niedere Volksschulen und für die Anfangsgründe in den höheren Schulen“. Als im Jahre 1849 das Seminar zu Steinau eröffnet wurde, wurde er nach zwölfjähriger segensreicher Wirksamkeit als Hauptlehrer an die neue Anstalt berufen. Hier begann er alsbald mit der Ausarbeitung neuer Lehr- und Lernmittel für Deutsch und Rechnen, die vielfach ganz neue Bahnen einschlugen. Doch prüfte er seine Arbeiten erst gründlich in der eigenen Praxis und arbeitete die einzelnen Teile immer wieder um, so daß das Rechenwerk nicht ganz zum Abschluß kam und seine Arbeiten für Deutsch zum größten Teile Manuskript blieben. Es erschienen zunächst nur einzelne Stücke im „Schulblatt der evangelischen Seminare Schlesiens“. Nachdem er aber 1858 ein Schriftchen „Kaufen und Bezahlen nach dem neuen preussischen Landgewicht“ veröffentlicht hatte, ging er an sein groß angelegtes Rechenwerk, das folgende Teile umfaßt, von denen jedoch 3, 4 und 9 nicht erschienen sind: 1. Rechenstudien. 1862. Sie enthalten in 48 Abhandlungen methodische Belehrungen und werden noch heute vielfach zitiert. 2. Lehranweisung für den Rechenunterricht. 1. Teil. 1862. 2. Teil, 1. Abteilung 1866; 2. Abteilung 1867. 3. Zahlfiguren und Zahltabellen-Apparat. 4. Erläuterungen dazu. 5. Zahlenbüchlein, enthaltend die Zahltabellen für die Hand der Kinder. 1862. 6. Größere Aufgabensammlung für das Tafelrechnen. 1. Heft 1863. 2. Heft 1864. Statt des 3. Heftes erschien 1869 eine Aufgaben-Sammlung für die höheren bürgerlichen Rechnungsarten in 3 Heften. 7. Kleinere Aufgaben-Sammlung für das Tafelrechnen 1863 und 1864. 8. Musterbeispiele von angewandten Aufgaben für das Kopfrechnen. 1. Heft 1863. 2. Heft, 1. Abteilung 1864; 2. Abteilung 1866. Statt des geplanten 3. Heftes erschien 1869 eine Aufgaben-Sammlung für die höheren bürgerlichen Rechnungsarten in 3 Heften. 9. Ergänzende Aufgaben-Sammlung für das gewerbliche, ökonomische und geschäftliche Rechnen. Das Werk, ein zuverlässiger Führer auf dem Gebiete des Volksschulrechnens, wurde von seinen Schülern freudig begrüßt und viel gebraucht, wurde aber bald durch die neue deutsche Maß- Münz- und Gewichtsordnung wertlos, und der Verleger war für eine Neubearbeitung nach dem schon 1869 erfolgten Tode des Verfassers nicht zu gewinnen.

Das Lehrmittel für Deutsch war gleichfalls im Manuskript fertig gestellt und umfaßte folgende Teile, von denen leider nur der erste erschien: 1. Magazin

für Vergliederungen von Lesebüchern. 1868. 2. Methode des deutschen Sprachunterrichts. 3. Grammatik für Lehrer. 4. Sprachkundliches für Volksschulen. 5. Das Sprichwort. 6. Literaturkunde. 7. Ein Lesebuch.

Leider entriß der unerbittliche Tod den fleißigen Arbeiter schon am 10. Juni 1869 seinem Schaffen; seine treue Gattin hatte er schon 1851 in die Erde gebettet. Von seinen Schülern und Freunden wurde ihm auf seinem Grabhügel ein schönes Denkmal errichtet.

Man wunderte sich wohl, daß ein so ausgezeichnete Schulmann und makelloser Charakter nicht in eine höhere Stellung berufen wurde. Der Grund dafür liegt darin, daß er kein Vertreter der Buchstabengläubigkeit war, die unter Eichhorn und Raumer die Herrschaft führte, und daß er aus seiner Gesinnung niemals ein Fehl gemacht hatte.

II. Rundschau.

1. Zeitgeschichtliche Betrachtungen.

Mit großer Freude können wir heute die Tatsache verzeichnen, daß die preussische Regierung nun auch das Gebiet der Jugendfürsorge praktisch in Angriff nimmt. In den Kultusetat ist eine Million eingestellt „zu Beihilfen für Veranstaltungen dritter zwecks Förderung der Pflege der schulentlassenen männlichen Jugend sowie zur Ausbildung und Anleitung von für die Jugendpflege geeigneten Personen“. „Immer weitere Kreise der Bevölkerung“, heißt es in der Begründung, „haben sich von der Notwendigkeit einer umfassenden Pflege der schulentlassenen männlichen Jugend überzeugt. Es wird beabsichtigt, ein tunlichst einheitliches Zusammenwirken der in dieser Jugendpflege bereits tätigen oder für sie zu gewinnenden Kräfte herbeizuführen und ihre Bestrebungen auch staatlischerseits durch Rat und Tat nach Möglichkeit zu fördern.“ Zu beklagen bleibt freilich, daß der Umfang nicht weiter gezogen ist. Die Not in der weiblichen Jugend ist nicht minder groß. Weit über $\frac{1}{2}$ Million Lohnarbeiterinnen standen nach der letzten Berufszählung im Alter von 14 bis 20 Jahren. Hoffentlich finden auch diese bald einflußreiche Fürsprecher, die an zuständiger Stelle ein offenes Ohr finden.

Im Königreich Sachsen ist ein Streit um die Gestaltung des Religionsunterrichts entbraunt, der immer weitere Kreise zieht und jetzt zur Gründung eines „Sächsischen Schulvereins zur Reform des Religionsunterrichts“ geführt hat. Den Ausgangspunkt bilden die im Herbst 1908 auf der Generalversammlung des Sächsischen Lehrervereins zu Zwickau mit allen gegen 12 Stimmen angenommenen Leitsätze, die sogenannten „Zwickauer Thesen“, die folgenden Wortlaut haben:

1. Religion ist ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand und der Religionsunterricht eine selbständige Veranstaltung der Schule.

2. Er hat die Aufgabe, die Gesinnung Jesu im Kinde lebendig zu machen.

3. Lehrplan und Unterrichtsstoff müssen dem Wesen der Kindesseele entsprechen, und Festsetzungen darüber sind ausschließlich Sache der Schule. Die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht ist aufzuheben.

4. Nur solche Bildungsstoffe kommen in Betracht, in denen dem Kinde religiöses und sittliches Leben anschaulich entgegentritt. Der Religionsunterricht ist im wesentlichen Geschichtsunterricht. Im Mittelpunkt hat die Person Jesu zu stehen. Besondere Beachtung verdienen außer den entsprechenden biblischen Stoffen auch Lebensbilder von Förderern religiöser und sittlicher Kultur auf dem Boden unseres Volkstums mit Berücksichtigung der Neuzeit. In ausgiebiger Weise sind die Erlebnisse des Kindes zu verwerten.

5. Die Volksschule hat systematischen und dogmatischen Unterricht abzulehnen. Für die Oberstufe können als geeignete Grundlage für eine Zusammenfassung der in der christlichen Religion enthaltenen sittlichen Gedanken die zehn Gebote, die Bergpredigt und das Vaterunser bezeichnet werden. Der Katechismus Luthers kann nicht Grundlage und Ausgangspunkt der religiösen Jugendunterweisung sein.

Er ist als religionsgeschichtliche Urkunde und evangelisch-lutherische Bekenntnisschrift zu würdigen.

6. Der religiöse Lernstoff ist nach psychologisch-pädagogischen Grundsätzen nezugestalten und wesentlich zu kürzen, der Lernzwang zu mildern.

7. Der Religionsunterricht soll vor dem dritten Schuljahre nicht als selbständiges Unterrichtsfach auftreten. Die Zahl der Stunden ist, damit das kindliche Interesse nicht erlahme, auf allen Unterrichtsstufen zu vermindern. Die bisher übliche Zweiteilung des Religionsunterrichts in Biblische Geschichte (Bibel-erklärung) und Katechismuslehre, sowie die Anordnung der Stoffe nach konzentrischen Kreisen ist abzulehnen. Ebenso müssen Religionsprüfungen und Religionszensuren wegfallen.

8. Der gesamte Religionsunterricht muß im Einklange stehen mit den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und dem geläuterten sittlichen Empfinden unserer Zeit.

9. Neben der Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule ist eine entsprechende Umgestaltung des Religionsunterrichts im Seminar notwendig.

Diese Thesen riefen auf der einen Seite freudige Zustimmung und auf der anderen heftigen Widerspruch hervor. An die Spitze der Gegner traten Geh. Kirchenrat Prof. Rietschel in Leipzig und dessen Sohn, Pfarrer Rietschel in Sachsendorf. Ein Vortrag des ersteren „Zur Reform des Religionsunterrichts“ wurde als Broschüre unentgeltlich an jede Schule des Königreichs geschickt. Die Leipziger Professoren Barth und Wundt traten auf die Seite der angegriffenen Lehrer, ebenso die bekannten liberalen Theologen Pfarrer Traub in Dortmund und Prof. Hade in Marburg, der Herausgeber der „Christlichen Welt“. Im „Evangelisch-lutherischen Schulverein“ bemüht man sich, die Lehrer in den Kreisen der Eltern als religionsfeindlich zu verdächtigen; es erscholl sogar der Schlachtruf: Die Religion und Christentum, dort Atheismus und Sozialdemokratie. Nun haben sich auch die Freunde der Reform organisiert.

Zu einer verlorenen Schlacht gestaltete sich der Kampf des bayerischen Episkopates gegen den bayerischen Lehrerverein. In sämtlichen Diözesen Bayerns ist allen katholischen Lehrern und Schulverwesern durch die Pfarrer eine Zuschrift des betreffenden Ordinariates zugestellt worden, die eine Warnung vor der Lektüre der „kirchenfeindlichen“ Bayerischen Lehrerzeitung enthält und das Ersuchen auf Aufhebung des Zwangsabonnements. Begründet wird der Vorwurf der „Kirchenfeindlichkeit“ durch einige Zitate aus dem Jahrgang 1808 und dem ersten Halbjahr 1909 der genannten Zeitschrift. Sofort nach dem Bekanntwerden des Erlasses veröffentlichte der Vorsitzende des Vereins, Oberlehrer Schubert in Augsburg, eine längere Erklärung, in der er feststellen konnte: „Eine Durchsicht der angeführten Nummern und Seitenzahlen der ‚Bayerischen Lehrerzeitung‘ ergibt, daß nirgends der religiösen Überzeugung der katholischen Lehrer Gewalt angetan worden ist“. Von einem großen Teil der Lehrer wurde der Erlaß als Einmischung in die persönlichen Verhältnisse und Anschauungen zurückgeschickt. Inzwischen sind aber aus den Klägern Angeklagte geworden. Der Hauptausschuß des Vereins hat die inkriminierten Stellen genau nachgeprüft und veröffentlicht. „Vergleicht man die beanstandeten Stellen der offiziellen Kundgabe mit dem Originaltext in der ‚Bayerischen Lehrerzeitung‘, so ergibt sich die überraschende Tatsache, daß durch wesentliche Auslassungen, Verschiebungen, Unterstellungen, willkürliche Sperrungen und Auslegungen vielfach ein gänzlich veränderter Sinn konstruiert ist. Daraus ist abzuleiten, daß den Ordinariaten der Originaltext gar nicht vorgelegen haben kann, sondern daß sich diese in gutem Glauben an die tendenziös zugerichteten ‚Auszüge‘ der Zentrumspreffe gehalten haben.“

2. Aus pädagogischen Aufsätzen.

Friedensbewegung und Schule. Th. Franke. „Allg. D. Ehrztg.“ 09. Nr. 40: Friedensbewegungen sind nichts weiter als geschichtliche Völkerebben, ein Beweis für das Versiegen der nationalen und militärischen Kraft, das Absterben des kriegerischen, völkischen Sinnes. Sie sind als Volksbewegungen pathologischer Art und daher durchaus nicht mit Freuden zu begrüßen; es sei denn, daß man

Schopenhauer'schem Pessimismus huldigt. Darum sollen wir nicht gegen den Krieg an sich zu Felde ziehen; aber für die Aufrechterhaltung des Friedens zwischen bestimmten Nationen und unter bestimmten Voraussetzungen können und sollen wir eintreten, vor allem für den Frieden Deutschlands mit seinen großen Nachbarreichen. In dieser Beschränkung hat die Schule sehr wohl Gelegenheit und auch ein Recht für die Friedenssache einzutreten, ohne in Heeresfeindschaft zu verfallen. Die deutsche Schule muß ein starkes, tapferes, kriegstüchtiges, vaterländisch gesinntes Geschlecht heranbilden helfen, ein Geschlecht, das gleich sehr wehr- und erwerbstüchtig, kampfs- und kulturkräftig ist.

Geschichte und Sprache. H. Bloch. „Der heilige Garten.“ Dem Bau unserer Muttersprache geben an vielen Stellen geschichtliche Ereignisse das Gepräge. Die Römerkultur, das Christentum, Kreuzzüge und Rittertum beeinflussten in hervorragender Weise die deutsche Sprache. In Luthers sprachschöpferischer Tat kehrt sich das Verhältnis um: die Sprache wirkt auf die geschichtlichen Ereignisse. Indem Luther zum deutschen Volke in seiner Sprache redet, breitet er seine Gedanken aus und gewinnt der Reformation Tausende von Anhängern. Wir können behaupten: wenn Luther sich nicht in Wort und Schrift einer deutschen Gemeinsprache bedient hätte, wäre ihm die Reformation nicht gelungen.

Kinderdeutsch. A. El. Schreiblehner. „Die Sonde.“ Wenn der Schüler für den Herrn Lehrer etwas redet oder schreibt, dann redet oder schreibt er Prokusessätze, er schreibt und redet ledern. Aber wenn er sich selbst, seiner Natur überläßt, dann sprudelt er seine Gedanken in Urmüchsigkeit und Frische heraus. Da redet er mit Auge und Mienen, malt und umschreibt mit dem Finger, sieht dazu bald fröhlich, bald ernst, redet jetzt in langen Sätzen, jetzt in kurzen, abgerissenen Ausdrücken, wie's kommt. Freilich, das Schreiben! Da wird manche flinke Zunge langsam, manche bedächtig, wenn der Schüler nun das schreiben soll, was er so frisch und treffend herausgesprudelt hat. Man muß dem Schüler fernhalten, was ihm die Stimmung raubt. Beherrscht er Grammatik und Orthographie und Interpunktion so, daß sie ihm beim Aufsatzschreiben fast unbewußt beifallen, dann gut. Wenn aber nicht, dann ist das Erste immer die frische, natürliche Gedankendarstellung. Die erste Aufzeichnung muß immer vor allem eine frische, dem Gedankenstrom entsprechende Darstellung sein; ist diese in der Hauptsache gelungen, liest sich das Aufsätzchen flott, dann ist es immer noch Zeit, die etwa fehlende Interpunktion nachzuholen, die grammatikalischen und orthographischen Fehler aufzuspüren und auszumerzen. Wenn es gelingen soll, das Kind einen Stil sich bilden zu lassen, der ganz sein Stil ist, so kann es nur auf diese Art geschehen.

3. Sprachhefte des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins.

Dom Bergbau IV.

Im Bergbau heißt eine für bergmännische Gewinnung brauchbare Gebirgsmasse, die zwischen zwei Gesteinsschichten von minder wertvoller Art plattenförmig eingebettet ist, Lagerstätte oder bestimmter Flöz; man hat sie recht anschaulich wohl mit einer zwischen zwei Butterschnitte liegenden Schinkenscheibe verglichen. Unter Lager versteht man anderseits meist eine Lagerstätte von unregelmäßiger Form, die einen durch Auswaschung u. dgl. entstandenen Hohlraum ausfüllt. In der Zusammensetzung „Kohlenflöz“ kommt das zweitgenannte Wort wohl am häufigsten vor. Flöz, älter Flez, hängt mit dem althochdeutschen flaz (= flach, eben) zusammen und bezeichnet ursprünglich allgemein eine Fläche, insbesondere auch Tenne, Hausflur, Estrich u. dgl. So noch heute in süddeutschen Mundarten Flez oder Gelfez. Die niederdeutsche Form dazu ist Flett; so heißt in dem alten niederländischen Hause der in der Regel mit Kieselsteinen gepflasterte hintere Raum am Herde, der Feuerstätte, im Gegensatz zu dem vordern Raum mit geschlagenem Lehmbooden, der Diele, die als Tenne dient und zu deren beiden Seiten das Vieh eingestellt ist. Sind die Mineralagerstätten Spaltenausfüllungen, die später als das sie umgebende Gestein entstanden sind und das Gebirge nach allen Richtungen durchschneiden, so spricht man von Gängen, insbesondere von Erzgängen und, wenn sie von geringerer Breite und Mächtigkeit sind, auch von Erzadern.

Imme (Essen).

III. Büchertisch und Lehrmittelschau.

1. Besprechungen.

Böhmer, Rud., Stadtpfarrer, **Grundsätze für eine wirkliche Verdeutschung der heiligen Schrift.** 28 S. Stuttgart 1909, Max Kiemann. 60 Pf.

Berf. legt in einem abgedruckten Vortrage zunächst seine Ansichten über die bei einer modernen Verdeutschung der Bibel einzuhaltenen Grundsätze dar. Eine revidierte Lutherbibel ist nichts Ganzes, es sind doch nur neue Lappen auf ein altes Kleid. Neben die geschichtlich ehrwürdige Lutherbibel sei eine wirklich moderne Bibel zu stellen. Beigefügt sind einige Proben, darunter der ganze Galaterbrief. — Vielleicht ist es uns möglich, über den Fortgang des sehr beachtenswerten Unternehmens, das zur Subskription steht, später zu berichten.

Eine andere moderne Übersetzung des genannten und des Philipperbriefes liegt uns von Pastor Paul Sarnighausen vor (Fr. Bahn, Schwerin i. Meckl. à 30 Pf.). Knappe Erklärungen unterbrechen in Klammern hier den Text und gestalten so das Ganze etwas unruhig. Es ist schade, daß die so wichtige Stelle (Gal. 1, 16) „seinen Sohn in mir zu enthüllen“, womit Paulus das Mysteriöse des Vorganges vor Damaskus selbst fallen läßt, ohne jede Bemerkung oder Hervorhebung passiert. — Es sollen sämtliche Paulinische Briefe erscheinen.

Paßkönig.

Mävers, **Aufsätze für Volks- und Mittelschulen.** Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover. M. 3,—.

Der Verfasser hat in vorliegendem Werke 311 Aufsätze zusammengestellt, unter denen eine große Zahl von Kinderarbeiten enthalten ist. Als das erstrebenswerte Ziel des Aufsatzunterrichts stellt er „freie“ Arbeiten hin, soweit man bei Kindern von „freien“ Arbeiten reden darf. Die Kinder sollen lernen, aus eigenem Erleben, Schauen, Schaffen den Stoff zu finden und darzustellen, also Inhalt und Form selbst zu erarbeiten, natürlich unter Anregung und Führung des Lehrers. Die Kinder werden sich am besten in ihrem Erfahrungsbereich und Erkenntnisbereich zurechtfinden können, und in ihnen am meisten geläufigen Gebieten werden sie darum am sichersten klar erkennen und darstellen lernen. Dann aber gibt auch das Lesebuch Stoffe und zeigt Formen und Wege in Pölle und Fülle: die Erzählung, das Zwiegespräch, die Nachbildung usw. Sehr reich für den Aufsatzunterricht sind auch die Realien, nur hüte man sich, bloße Wiederholungen anzustellen. — Der Aufsatz muß aus dem Leben, aus Durchlebtem fließen und sich wieder in das Leben ergießen, das fördert Schaffenslust und Schaffenskraft. Dazu will Verfasser, Rektor in Göttingen, helfen, und daß ihm das gelinge, das sei unser Wunsch.

H. M.

Gertrud Bäumer, **Goethes Freundinnen.** Briefe zu ihrer Charakteristik ausgewählt und eingeleitet. Mit 12 Bildnissen. — **Deutsche Charakterköpfe.** Denkmäler deutscher Persönlichkeiten aus ihren Schriften. Begründet durch Wilhelm Capelle. Band V. 318 S. Leipzig 1909, W. G. Deubner.

Das Buch — eine Art Lesebuch zu einer Goethe-Biographie — will literarischen Neigungen des gebildeten Publikums dienen. Es enthält charakteristische Dokumente aus dem Leben der Frauen: Cornelia Goethe, Susanna Klettenberg, Lotte Buff, Johanna Fahlner, Sophie von La Roche, Lili, Charlotte v. Stein, Anna Amalia und Thusekda Göckhausen, Christiane Vulpius, Bettina Brentano, Minna Herzlieb, Marianne von Wille, Mer-Utrike von Levechow. Die Broschüre bietet in erster Linie Quellen-Stoffe, welche die Beziehungen dieser Frauen zu Goethe beleuchten, in zweiter Linie solche, welche die betr. Frau sonst kennzeichnen. Jeder Gruppe von Briefen geht eine kurze, aufklärende Einleitung voraus. Da diese Sammlung auf den besten vorhandenen Ausgaben fußt (Quellen sind in jedem einzelnen Falle angegeben), ferner alles Nebensächliche, Unwesentliche und für die Öffentlichkeit weniger Anziehende ausschaltet, dazu auch die Bildnisse der betr. Frauen bringt (Reproduktionen zumeist nach Photographie des Originals), dürfte sie wohl dazu angetan sein, allenthalben ein verdientes Interesse zu erregen.

Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.

Fechner, Prof. Heinrich, Der Schreibunterricht nach der Normalwörtermethode. Begleitwort zu der Schreibtafel (Ausg. D, E, F, G) und der Berliner Fibel. 2. verb. Aufl. 130 S. Berlin 1907, Wiegandt-Grieben. Geb. M. 2,60.

Die Neubearbeitungen der von F. herausgegebenen Fibeln erstreben ein Zweifaches: einerseits wollen sie dem Kinde den ersten Leseunterricht nach Möglichkeit erleichtern und anlockend machen, andererseits suchen sie eine muster-gültige Aussprache des Deutschen vom Beginne des Schulunterrichts bei den Schülern aufs beste zu fördern. Verfasser warnt vor einer allzufrühen Vorführung zusammenhängender Lesestücke, kämpft gegen eine unerlaubte Einmischung des Dialektes in die Volksschule, stellt die Bühnensprache als erstrebenswertes Ideal hin, fordert eingehendes Studium der Lautlehre, empfiehlt häufiges, nicht zu lautes Chorsprechen, weist auf die Notwendigkeit sorgfältigster Vorbereitung der Anschauungs- und Sprechübungen hin, rät zwecks guten Erzählens zum Studium guter Kinderchristen und zum Belauschen der erzählenden Mutter, warnt vor zuzeitigem Gebrauche der Fibel, wünscht Vermeidung von sinnlosen Lautverbindungen und Wörtern, deren Bedeutung die Schüler nicht kennen, erklärt sich für die Kleinschreibung der Substantive usw. Das Werkchen ist eine reiche Fundgrube pädagogischer Wahrheiten! Recht angebracht erscheint es uns — wir hatten unsere stille Freude dabei! — daß Verfasser eine Seite moderner Jugendschriften lächerlich macht: Ammenausprache für Kinder, die schon lesen können! Wahrhaftig — der reine Blödsinn! (cf. Lieber hörer Hampelmann! sing die kleine Ditta an; ich bin dhoß und du bist klein, willst du Fischebucke sein? tomm . . .) Fechner fügt treffend hinzu: „Und solcher ‚Quart‘ findet Tausende von Abnehmern! Das vortreffliche Büchlein sei eindringlich empfohlen! Arthur Fröhlich, Meerane i. Sa.“

Erstes Jahres-Supplement 1909/1910 (Band XXII) zu Meyers Großem Konversations-Lexikon, sechste, gänzlich neu bearbeitete und vermehrte Auflage. 964 Seiten Text mit über 1000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und auf 83 Bildertafeln (darunter 4 Farbendrucktafeln und 15 selbstständige Kartenbeilagen) sowie 10 Textbeilagen. In Halbleder gebunden M. 10,— oder in Prachtband M. 12,— (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

Vor allen Nachschlagewerken des allgemeinen Wissens besitzt der „Große Meyer“ den unbestrittenen Vorzug, daß er durch „Jahres-Supplemente“ regelmäßig eine Verjüngung erfährt. Mit dem Iobten für den Zeitraum 1909/1910 erschienenen ersten Supplement wird ein doppelter Zweck erreicht. Einmal führt es alle Artikel, die dessen bedürfen, ergänzend fort; es vervollständigt z. B. die Biographien der inzwischen verstorbenen und bedeutender, noch lebender Persönlichkeiten und nimmt den Faden der geschichtlichen Darstellung (z. B. der Staatengeschichte) da auf, wo ihn das Hauptwerk abschneiden mußte; gleicherweise ergänzt es die geographischen Artikel durch die jüngsten statistischen Daten und die Ergebnisse neuerer Forschungsreisen in den außereuropäischen Erdteilen usw., ebenso wie es die jüngsten Erscheinungen und Bestrebungen auf dem Gebiete der Nationalliteraturen in ausführlichen Abhandlungen würdigt. Auch die besonderen Textbeilagen tabellarischer Natur, wie „Übersicht sämtlicher Orden“, „Die Talperrn Deutschlands“, „Übersicht des Mineralreiches“, „Übersicht der deutschen Reichsbehörden“ usw., begrüßen wir als eine hochwillkommene Beigabe und empfehlen allen Besitzern des Hauptwerkes die Anschaffung des XXII. Bandes, dessen Nutzen und praktische Bedeutung — auch als selbstständiges — ohne weiteres einleuchtet.

Dr. Franz Lütgenau, Shakespeare als Philosoph. Leipzig 1909. Xenien-Verlag. 113 S. M. 2,—.

Shakespeare wird hier zum Philosophen gestempelt. Wir müssen gestehen, daß wir für derartige Arbeit nicht viel übrig haben. Wie jeder Mensch, so ist auch der Dichter ein Kind seiner Zeit, und aus seinen Werken werden sich natürlich stets Aussprüche zusammenstellen lassen, die man unter philosophischen Rubriken zu bringen vermag. So läßt sich schließlich jeder, der sich nur einigermaßen

ausführlich geäußert hat, zum Philosophen stempeln. Außerdem erhebt sich hier immer die Frage, ob die Person spricht — wie es beim Dramatiker doch sein sollte — oder der Dichter selbst, ob er eine Ansicht teilt, oder ob er sie nur als Mittel der Darstellung benutzt. Paßkönig.

Dr. Emil Brünnig, **Die Frau im Drama Ibsens.** Leipzig 1910.
Kenien-Verlag. 57 S. M. 1.—.

Eine sehr lesenswerte Skizze, die eines der Hauptprobleme Ibsens in seiner genetischen Entwicklung uns vorführt. Paßkönig.

IV. Briefkasten.

(Bei Anträgen ist die Abonnementsquittung beizufügen, die aber nur zurückgesandt wird, wenn das Porto hierfür beigelegt ist.)

Eisleben. Pensionierung. Seiner angegriffenen Gesundheit halber tritt der älteste Lehrer des Eisleber Seminars, Herr Karl Eckhardt, auf seinen Wunsch am 1. April d. Js. in den wohlverdienten Ruhestand. Nachdem er 1867 den Barbher Seminarkursus absolviert hatte, wurde er Lehrer an der gehobenen Bürgerschule in Groß-Wanzleben. 1869 nach Halberstadt als Seminarhilfslehrer berufen, nahm er 1870 am Feldzuge teil und wurde bei Beaumont verwundet. Nach dem glorreichen Kriege wurde E. als ordentlicher Seminarlehrer nach Eisleben berufen, wo er jetzt 40 Jahre ununterbrochen segensreich als Fachlehrer der Naturwissenschaften wie als Leiter der Seminarübungsschule wirkte. Wieviele der jetzt amtierenden Lehrer unseres Regierungsbezirks und weit darüber hinaus verdanken ihm ihre gründliche schulpraktische Ausbildung, ihr naturwissenschaftliches Wissen und Anregung zum Weiterstudium. Professor Dr. Schmeil ist Vater Eckhardts Schüler. Die umfangreichen naturwissenschaftlichen Sammlungen der Eisleber Lehrerbildungsanstalt sind Eckhardts Werk. Von Herzen wünschen wir dem aus Gesundheitsrücksichten scheidenden allzeit eifrigen Lehrerbildner nach der überaus langen aufreibenden Amtstätigkeit baldige Erholung und einen glücklichen frohen Feierabend.

Vom 1. April ab

erscheint „Aus der Schule — für die Schule“ im Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz und Leipzig.

Ohne Preiserhöhung

wird die Zeitschrift dann

monatlich 2 mal mit wesentlich erweitertem Inhalte zur Ausgabe gelangen, sodaß wir ihren bisherigen treuen Freunden den Weiterbezug wärmstens empfehlen können.

Leipzig, März 1911.

Dürr'sche Buchhandlung.

Vol.

Accession

Book

31996

Irgang, H., ed.

Aus der Schule - für die Schule.

L

31

.A9

1910

DATE

ISSUED TO

31996

L

31

.A9

1910

